



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor

A INCLUSÃO DE UMA ALUNA
COM ESPINHA BÍFIDA: TRANSIÇÃO ENTRE
ENSINO REGULAR, ESTRUTURA
PROFISSIONALIZANTE E MERCADO DE
TRABALHO

-

Um Estudo de Caso

Leonor Da Conceição Pinto Novais Soares

Lisboa, julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A INCLUSÃO DE UMA ALUNA
COM ESPINHA BÍFIDA: TRANSIÇÃO ENTRE
ENSINO REGULAR, ESTRUTURA
PROFISSIONALIZANTE E MERCADO DE
TRABALHO

-

Um Estudo de Caso

Leonor Da Conceição Pinto Novais Soares

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação do
Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, Julho de 2012

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo averiguar onde a inclusão da aluna em estudo, portadora de espinha bífida, foi mais favorável, - (na escola regular que frequentou durante cinco anos ou na Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas “CERCI”) e se contribuíram para a inclusão no mercado de trabalho.

Para isso, a tese começa por incrementar uma revisão bibliográfica sobre a Espinha Bífida, a inclusão e o programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade, para que posteriormente se possa continuar a investigação de forma mais precisa.

Assim, a pesquisa pretendida inicialmente, era verificar se os professores das duas instituições apresentavam os conhecimentos necessários sobre a deficiência. Seguidamente, conhecer as infraestruturas do ensino regular e da Cercimarante e relacionar a inclusão da aluna nos dois meios e comparar as atitudes dos professores do ensino regular com as dos professores da CERCI, face à inclusão da aluna com Espinha Bífida. Para finalizar, verificar a inclusão da jovem no mercado de trabalho.

O estudo é de carácter qualitativo e quantitativo, uma vez que foram realizadas entrevistas à aluna em causa, à sua mãe e à responsável pela entidade patronal, e efetuados inquéritos por questionários aos professores (ensino regular e Cerci) da aluna e colegas de trabalho mais próximos.

A pertinência deste estudo deve-se ao facto de compreender/aprofundar os aspetos relacionados com a educação, as questões psicológicas e pedagógicas inerentes à aluna que apresenta este tipo de malformação, descobrindo melhores estratégias de intervenção e formas de reabilitação, e procurando encontrar soluções para melhorar o seu processo ensino/aprendizagem, possibilitando assim, uma maior autonomia e integração social de outros jovens com a mesma deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Inclusão, Espinha Bífida, Escola do ensino regular, CERCI e entidade patronal.



Abstract

The purpose of this thesis is to find out what is the best institution to shelter a female student who has the spina bifida disease - the regular school that she attended for five years or the Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas "CERCI" – and to find out if any of those institutions contributed to her inclusion in the labor market.

For this, the thesis begins by making a review on the Spina Bifida disease, and describing the program that promotes the inclusion, employment and qualification of persons with disabilities, so that later it can continue to research more precisely.

Thus, the research originally intended to see if the teachers of the two institutions had the necessary knowledge about that disability. Then, knowing the regular school and CERCI infrastructures, it intends to compare the inclusion of the student in those two ways and to compare the behavior of regular teachers with the behavior of the CERCI teachers. Finally, it intends to check the inclusion of the young female student in the labor market.

The study is qualitative and quantitative, since several interviews were made to the student, to her mother and to her employer and several inquiries were presented to her teachers (from the school and from Cerci) and co-workers.

The relevance of this study is to understand the issues related to the education, psychological and pedagogical matters related to the student who has this type of disease, to find the best strategies and ways of rehabilitation, and to find the solutions to improve their teaching / learning process, thus enabling greater independence and social integration of other young people with the same disability in the labor market.

Keywords: Inclusion, Spina Bifida, School of regular education, CERCI and employer.



Agradecimentos

À Escola Superior de Educação João de Deus e ao reitor XXX por me conceder o privilégio de ampliar os meus conhecimentos nesta instituição, no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Ao meu orientador Horácio Saraiva, pela disponibilidade apresentada e o muito obrigado por transmitir de forma lúdica e motivadora todo o seu saber.

Aos representantes e professores Escola E. B. 2, 3 de Toutosa, da Cercimarante, aos dirigentes e funcionários de escritório da empresa J. Silva Moreira & Irmãos, Lda., pela participação e disponibilidade na pesquisa sobre a jovem em estudo.

À mãe, ao pai e à Elsa, porque sem qualquer pudor abriram as suas vidas, disponibilizaram o seu tempo e o seu carinho de uma forma tão pura.

Aos meus pais, Teresa e José Manuel Novais; por me encorajarem e me demonstrarem o quanto a minha vida é vazia sem eles.

Ao meu marido Rui, pelo incansável apoio, pela paciência, amor e incentivo.

Ao meu Filho Rui Pedro, pela paciência que teve com a mãe, pelo amor e afeto que sempre recebi, pois era nele que buscava alento para continuar.



Abreviaturas

NEE – Necessidades educativas especiais

EBMLS – Espinha Bífida - Mielomeningocelo lombo-sagrado

CERCI – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CERCIMARANTE - Centro de Formação e Reabilitação Profissional da Cercimarante , C. R. L.

AVD – Atividades para a vida diária

SNC – Sistema nervoso central

DT – Diretora de Turma

IQF – Instituto de Qualidade e Formação

INOFOR – Instituto para Inovação na Formação

FSE – Fundo Social Europeu

CFRP – Carbon fibre reinforced polymer

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QNQ – Quadro nacional de qualificações

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

PPE - Planos pessoais de emprego

IAS - Indexante dos Apoios Sociais



Índice

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Abreviaturas.....	iv
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Gráficos.....	xi
Introdução.....	14
Parte I - Fundamentação Teórica.....	16
Capítulo 1 - A Inclusão	17
1.1. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e inclusão	17
1.2. A Inclusão	19
1.2.1. Educação generalizada.....	19
1.2.2. A Escola Inclusiva	21
1.2.3. O que é a inclusão?	23
1.2.4. Propósitos para uma escola inclusiva	26
1.2.5. Escola Inclusiva e Diversidade.....	28
1.2.6. Discriminar e Diferenciar as Práticas Educativas	31
Capítulo 2 - Espinha Bífida.....	35
2.1. Espinha Bífida	35
2.1.1. Definições de espinha bífida	35
2.2. Formas.....	37
2.2.1. Espinha bífida oculta.....	37
2.2.2. Meningocelo.....	37
2.2.3. Lipomeningocelo	37
2.2.4. Mielomeningocelo	38
2.3. Causas da Espinha Bífida - Etiologia	38
2.4. Risco de recorrência	39
2.5. Prevenção.....	39
2.6. Tratamento.....	40
2.7. Lesões Associadas	40
2.7.1. Hidrocefalia	40
2.7.2. Alterações ortopédicas.....	42
2.7.3. Alterações neurológicas	44
2.7.4. Alterações das funções urológicas	45
2.7.5. Úlceras por Pressão	46
2.7.6. Úlceras por Pressão Alterações das funções intestinais	46
2.7.7. Problemas visuais	47
2.7.8. Alergia ao látex	47
2.7.9. Problemas de motricidade.....	47
2.8. Aspetos Psicopedagógicos.....	48
2.8.1. Psicologia	48
2.8.2. Aspetos Pedagógicos	49
2.8.3. Estratégias na sala de aula	49
2.8.4. Intervenção	51
2.9. Formas de Reabilitação	54
Capítulo 3 - A Inclusão de crianças com Espinha Bífida.....	55
3.1. A Inclusão de crianças com Espinha Bífida.....	55
3.2. A Autonomia pessoal como base para a Integração social de Crianças com Espinha Bífida	55



3.2.1. Apreciações gerais num programa de desenvolvimento da autonomia.....	56
Capítulo 4 – A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	59
4.1. A inclusão das pessoas com deficiência e a responsabilidade social empresarial.....	59
4.2. Programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade	60
4.2.1. Apoio à qualificação	60
4.2.2. Apoios à integração, manutenção e reintegração do mercado de trabalho	63
4.2.2.1. Informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego	64
4.2.2.2. Apoio à colocação.....	65
4.2.2.3. Acompanhamento pós-colocação	66
4.2.2.4. Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas	66
4.2.3. Emprego apoiado	68
4.2.3.1. Estágio de inserção para pessoas com deficiência e incapacidades	69
4.2.3.2. Contrato emprego-inserção para pessoas com deficiência e incapacidades.....	69
4.2.3.3. Centros de emprego protegido.....	70
4.2.3.4. Contratos de emprego apoiado.....	73
4.2.4. Prémio de mérito	74
Parte II – Estudo Empírico	76
Capítulo 1 – Algumas considerações	77
1.1. Objeto e objetivos de estudo	77
1.2. Metodologias adotadas - fundamentação:.....	85
Capítulo 2 – Investigação: Estudo de Caso.....	87
2.1. A pergunta de partida e as hipóteses	87
2.2. Instrumentos da recolha de dados	88
2.3. A história de vida da aluna	90
2.3.1. História familiar	90
2.3.2. História clínico-desenvolvimental	91
2.3.3. História educacional	92
2.3.4. Práticas pedagógicas, adequações curriculares e apoios educativos no seu percurso escolar e impacto no mercado de trabalho	92
2.3.5. Características da Elsa	95
2.4. Procedimentos	98
2.5. Caracterização da amostra	99
2.5.1. Caracterização da amostra (Professores)	99
2.5.2. Caracterização da amostra (colegas de trabalho)	100
2.6. Tratamento da informação recolhida	102
2.6.1. Tratamento da informação da diretora de turma da Elsa.....	103
2.6.2. Tratamento da informação da entrevista com a Elsa.....	105
2.6.3. Tratamento da informação da entrevista com a entidade patronal	107
2.7. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário	109
2.7.1. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário com os professores da aluna no ensino regular	109
2.7.2. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário com os professores da aluna na Cercimarante	122
2.7.3. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário dos funcionários da empresa onde trabalha a Elsa	136
Algumas reflexões finais.....	147



Conclusão.....	156
Referências Bibliográficas.....	158
ANEXOS.....	161
Anexo A - Plano Educativo Individual da Elsa de 2006/2007.....	162
Anexo B - Alguns relatórios disponíveis.....	167
APÊNDICES.....	169
Apêndice A - Entrevista da Elsa.....	170
Apêndice B - Entrevista da mãe da Elsa.....	179
Apêndice C - Entrevista à entidade patronal.....	183
Apêndice D - Inquérito por Questionário aos professores das duas instituições em estudo.....	188
Apêndice E - Inquérito por Questionário aos funcionários da empresa em estudo.....	194



Índice de Figuras

Figura 1 – Evolução da Inclusão (Correia in Rodrigues 2001, p.127)	21
Figura 2 - Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia 2003a, p.18)	30
Figura 3 – Representação Esquemática da Medula Espinhal com os Nervos Raquidianos	36
Figura 4 – Espinha Bífida Oculta.....	37
Figura 6 - Meningocele.....	38
Figura 7 - Protusão cística	38
Figura 8 – Criança sem e com Hidrocefalia	40
Figura 9 – Criança com desproporção craniofacial	41
Figura 10 - introdução cirúrgica de uma válvula dentro do ventrículo	42
Figura 11- deformidade da coluna vertebral	43
Figura 12 – Pé Equinovaro.....	44
Figura 13 – Coluna vertebral e medula espinal	45

Índice de Tabelas

Caracterização da Amostra

Tabela 1 - Distribuição do nº de professores conforme a sua idade	99
Tabela 2 - Distribuição do nº de professores segundo o sexo	99
Tabela 3 - Distribuição do nº de professores conforme o seu tipo de ensino	100
Tabela 4 - Distribuição do nº de funcionários conforme a sua idade.....	100
Tabela 5 - Distribuição do nº de funcionários segundo o sexo.....	101
Tabela 6 - Distribuição do nº de funcionários conforme a sua habilitação literária	101

Tratamento da Informação dos Inquéritos por Questionário com os Professores da aluna no ensino regular

Tabela 7 - O que entendem os professores pela deficiência Espinha Bífida?	109
Tabela 8 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.	110
Tabela 9 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.	110
Tabela 10 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.	111
Tabela 11 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.	112
Tabela 12 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.	112
Tabela 13 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	113
Tabela 14 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	114
Tabela 15 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	114
Tabela 16 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.	115
Tabela 17 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.	116
Tabela 18 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedidos na vida.	116
Tabela 19 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.	117
Tabela 20 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.	118
Tabela 21 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.....	118
Tabela 22 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.....	119
Tabela 23 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz os alunos com Espinha Bífida.....	120
Tabela 24 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.....	120
Tabela 25 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.	121
Tabela 26 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.	122

Tratamento da Informação dos Inquéritos por Questionário com os Professores da aluna na Cercimarante

Tabela 27 - O que entendem os professores pela deficiência Espinha Bífida?	122
Tabela 28 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.	123
Tabela 29 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.	124
Tabela 30 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.	124
Tabela 31 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.	125
Tabela 32 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.	126
Tabela 33 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	126



Tabela 34 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	127
Tabela 35 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).	128
Tabela 36 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.	128
Tabela 37 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.	129
Tabela 38 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedidos na vida.	130
Tabela 39 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.	130
Tabela 40 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.	131
Tabela 41 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.	132
Tabela 42 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.	132
Tabela 43 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida.	133
Tabela 44 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.	134
Tabela 45 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.	134
Tabela 46 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.	135

Tratamento da informação dos inquéritos por questionário dos funcionários da empresa onde trabalha a Elsa

Tabela 47 - O que entendem os funcionários por Espinha Bífida?	136
Tabela 48 - A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.	136
Tabela 49 - As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.	137
Tabela 50 - As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.	141
Tabela 51 - A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência. .	141
Tabela 52 - A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.	142
Tabela 53 - A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.	143
Tabela 54 - A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).	143
Tabela 55 - Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida	144
Tabela 56 - Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.	145
Tabela 57 - A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.	145
Tabela 58 - As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.	143
Tabela 59 - A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.	147
Tabela 60 - A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.	147
Tabela 61 - A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.	148
Tabela 62 - A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.	149

Índice de Gráficos

Tratamento da Informação dos Inquéritos por Questionário com os Professores da aluna no ensino regular

Gráfico 1 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.	110
Gráfico 2 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos. ...	111
Gráfico 3- A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.	111
Gráfico 4 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitos na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.	112
Gráfico 5 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.	113
Gráfico 6 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas). ...	113
Gráfico 7 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas).	114
Gráfico 8 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas).	115
Gráfico 9 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.	115
Gráfico 10 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.	116
Gráfico 11 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedidos na vida.	117
Gráfico 12 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.	117
Gráfico 13 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.	118
Gráfico 14 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.	119
Gráfico 15 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.	119
Gráfico 16 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz os alunos com Espinha Bífida.	120
Gráfico 17 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.	121
Gráfico 18 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.	121
Gráfico 19 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.	122

Tratamento da Informação dos Inquéritos por Questionário com os Professores da aluna na Cercimarante

Gráfico 20 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.	137
Gráfico 21 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.	137
Gráfico 22 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.	138
Gráfico 23- As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.	139
Gráfico 24 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.	139
Gráfico 25- A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas). ...	140
Gráfico 26 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas).	141
Gráfico 27- A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infra-estruturas).	141
Gráfico 28 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.	142
Gráfico 29 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.	143
Gráfico 30 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedidos na vida.	143
Gráfico 31 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.	144



Gráfico 32 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.	145
Gráfico 33 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.	145
Gráfico 34 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.	146
Gráfico 35 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida.	133
Gráfico 36- Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.	134
Gráfico 37 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.	135
Gráfico 38 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.	135

Tratamento da informação dos inquéritos por questionário dos funcionários da empresa onde trabalha a Elsa

Gráfico 39 - A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.	140
Gráfico 40 - As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.	140
Gráfico 41 - As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.	141
Gráfico 42- A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência. .	142
Gráfico 43 - A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.	142
Gráfico 44- A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.	143
Gráfico 45 - A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).	144
Gráfico 46- Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida.	144
Gráfico 47 - Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.	145
Gráfico 48 - A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.	146
Gráfico 49 - As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.	146
Gráfico 50 - A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.	147
Gráfico 51 - A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.	148
Gráfico 52 - A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.	148
Gráfico 53 - A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.	149

A águia e o pardal

O sol anunciava o final de mais um dia e lá estava, entre as árvores, o Andala, um pardal que não se cansava de observar a Yan, a grande águia.

O voo da águia era preciso, perfeito e enchia de admiração os olhos do pardal. Ele desejava voar como a águia, mas não sabia como o fazer. Gostava de ser forte como a águia, mas não conseguia ser assim.

O pardal não se cansava de seguir a águia por entre as árvores só para vislumbrar tamanha beleza.

Um dia estava a voar por entre a mata enquanto observava o voo da Yan, quando de repente a águia saiu do seu ângulo de visão. Voou mais rapidamente para a encontrar, mas parece que ela tinha desaparecido. Foi então que apanhou um grande susto: de repente a águia colocou-se mesmo à sua frente.

O pardal ainda tentou abrandar o voo, mas foi impossível e o pardal acabou por bater mesmo de frente com a águia. Caiu desorientado no chão e quando voltou a si viu aquele imenso pássaro ao seu lado. Sentiu um calafrio no peito, as suas asas ficaram arrepiadas e ele pôs-se em posição de luta.

Mas a águia apenas olhava para ele, com uma expressão séria mas calma e mansa. Foi então que lhe perguntou:

- Porque é que me andas a vigiar?

- Gostava de ser uma águia como tu. Mas o meu voo é baixo e as minhas asas são curtas e vislumbro pouco por não conseguir ultrapassar os meus limites.

A águia continuou a perguntar-lhe:

- E como te sentes amigo sem poder desfrutar de tudo o que está para além do que podes alcançar com as tuas pequenas asas?

O pardal suspirou olhando para o chão e disse:

- Sinto tristeza, uma profunda tristeza. A vontade de realizar este sonho é muito grande... Todos os dias acordo muito cedo para te ver voar e caçar. És tão bela, tão única. Passo o dia a observar-te.

- E não voas? Ficas o tempo todo a observar-me? - Indagou a águia.

- Sim. A grande verdade é que gostava de voar como tu voas, mas as tuas alturas são demasiadas para mim e acho que não tenho forças para suportar os mesmos ventos que, com graça e experiência, tu cortas harmoniosamente.

- Andala, bem sabes que a natureza de cada um de nós é diferente. Sê firme no teu propósito e deixa que o que tens dentro de ti te possa guiar. Confia em ti e voa. Entrega as tuas asas ao vento e aprende o equilíbrio com ele. Tudo é possível para aqueles que compreendem que são livres, basta apenas acreditar, basta apenas confiar na tua capacidade de aprender e ser feliz!

(Autor Desconhecido)

Introdução

A presente dissertação tem por finalidade compreender/aprofundar o caso da Elsa.

A Elsa (nome que ficticiamente é usado), é uma aluna deficiente motora, que se encontra paraplégica, esteve inserida no Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 319-91, de 23 de Agosto, seguindo um Currículo Alternativo, passando em 2008 para um currículo específico individual, através do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

A sua deficiência motora é devida à ocorrência de Espinha Bífida, do tipo mielomeningocelo (o tipo mais vulgar de Espinha Bífida).

A Elsa apresenta uma série de lesões associadas à doença, alterações ortopédicas (malformação dos pés), alteração das funções urológicas e intestinais (que se manifestam por incontinência de esfíncteres) e alterações neurológicas.

Também como resultado da sua deficiência, verifica-se a existência de alguns problemas psicológicos que dificultam a aquisição da sua autonomia, a saber: falta de memória, problemas espaciais, deficiente concentração, deficiente capacidade de organização e falta de motivação.

A Elsa frequentou durante cinco anos, a escola E. B. 2, 3 de Toutosa, três anos a Cercimarante e presentemente está inserida no mercado de trabalho. Por serem duas instituições completamente diferentes (Ensino regular e Cercimarante) pretendíamos perceber qual das instituições contribui para a sua melhor inclusão, dissecando assim as suas diferenças e tirando daí verdadeiras relações, descobrindo as melhores estratégias a utilizar com a aluna e as suas implicações no mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto de Correia (Correia, org., 2003) que a Educação Especial e a Inclusão não sobrevivem uma sem a outra, consideramos oportuno incluir nesta dissertação uma primeira parte com uma componente teórica.

Assim, na primeira parte, exploramos a malformação numa vertente orgânica, a sua definição, etiologia, prevenção, tratamento, formas e lesões associadas; tentando ainda definir a inclusão em alunos com NEE e mostrando que a “**escola é para todos**”, analisando a escola inclusiva nos seus pressupostos e diversidades, estudando a inclusão de crianças com Espinha Bífida, quer na sua autonomia pessoal, quer na sua integração social e por fim, abordar o programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade.

Na segunda parte debruçamo-nos sobre a explicitação dos métodos de investigação escolhidos, no contexto de um estudo de caso, e a aplicabilidade dos mesmos como forma de se conseguir uma confrontação das hipóteses delineadas com as respostas que entretanto terão sido possíveis de obter junto dos vários agentes da educação ou não envolvidos no processo de inclusão da jovem em estudo.



Aspirando, na tese que de seguida se apresenta, compreender/aprofundar os aspetos relacionados com a educação, as questões psicológicas e pedagógicas inerentes às crianças que apresentam este tipo de malformação, descobrindo melhores estratégias de intervenção e formas de reabilitação, e procurando encontrar soluções para melhorar o seu processo ensino/aprendizagem, possibilitando assim, uma maior autonomia e integração social destes jovens no mercado de trabalho. Contando que estas aprendizagens e reflexões sejam de extrema importância no nosso futuro profissional, na área da Educação Especial.



Parte I - Fundamentação Teórica

Capítulo 1 - A Inclusão

1.1. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e inclusão

*“Grandes realizações são possíveis quando se dá
atenção aos pequenos começos”*

Lao Tzu Tao Te King

A denominação NEE começou a ser utilizada e sustentada no conceituado Relatório de Warnock Report, de Maio de 1978, apresentado ao Parlamento do Reino, no qual as NEE surge não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os factos são importantes no progresso educativo, conforme Sousa (1998).

Segundo Warnock Report deve –se focar na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, desviando a centralização médica nas deficiências, assumindo o modelo educativo em detrimento do modelo médico ou médico-pedagógico (Carvalho e Peixoto, 2000, p.42).

Não se deve pensar que uma criança ou um adolescente possuidor de uma necessidade educativa especial tem de ter, forçosamente, uma deficiência física ou intelectual. Uma criança ou adolescente pode ter, num determinado momento da sua vida, necessidade de um apoio suplementar que o ajude a superar as dificuldades com que se encara no seu processo de aprendizagem.

Uma percentagem significativa de alunos, durante o seu percurso escolar, apresenta problemas na aprendizagem, precisando, assim, de intervenção da educação especial. No entanto, estes problemas podem assumir carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, dado que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores.

São encarados com NEE os alunos possuidores de deficiência, como os sobredotados, aqueles que evidenciam dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso educativo, e os que possuem alguma característica que influencie o seu rendimento escolar.

Conforme Marchesi e Martin, 1990 (citado por Correia 1997), os alunos com NEE são aqueles que apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso e que necessitam de uma atenção mais específica e recursos educativos diferentes dos que são necessários para os alunos da mesma faixa etária.

Segundo Correia (1997) existem dois grandes grupos nas necessidades educativas especiais: as permanentes e as temporárias. Os NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adequando-o às características de cada aluno. Engloba os

problemas sensoriais, intelectuais, processológicos, físicos, emocionais e outros problemas ligados à saúde do indivíduo. Os NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar adequando-o às características do aluno num determinado instante do seu desenvolvimento. Normalmente, manifestam-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional.

Bairrão (1998), menciona três categorias de necessidades educativas especiais: a necessidade de encontrarem meios específicos de acesso ao currículo, isto é, crianças com problemas sensoriais que necessitam de ajuda na comunicação; a necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado para as crianças com graves dificuldades de aprendizagem e a necessidade de dar particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino/aprendizagem, no caso das crianças emocionalmente mais vulneráveis. Assim, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação (Bautista 1997).

É de referir que segundo Correia in Correia (2003b, p.17) “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional”. Explica as condições específicas como: “*o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.)*”.

Para este autor os serviços de educação especial são: “*O conjunto de serviços de apoio especializados (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) destinados a responder às necessidades especiais dos alunos com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, ... para que possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades*”.

Em suma, a conceção de NEE está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos precisam ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social (Bautista, 1997).

Todavia, este conceito tem tido críticas pertinentes, apesar de ser quase consenso geral a sua utilidade e qualidade. As críticas mais frequentes são que defendem um termo vago e que a seu entendimento remete para outros conceitos. Outra crítica é que

torna pouco clara a diferenciação entre problemas diretamente da responsabilidade do sistema educativo e aqueles com âmbitos diferentes (familiares, individuais, sociais). Expõe também os críticos que esta visão é bastante otimista para a Educação Especial (Marchesi e Palacis, 1991; Barton, 1998; citados por Sousa, 1998).

Rodrigues (2003) refere que a designação de Necessidades Educativas Especiais foi criada com o objetivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo “defectológico”. Tentou, retirar um estigma de “deficiência” mas não se deixou de, por sua vez, rotular os alunos que eram identificados como tendo dificuldades. Segundo este autor, alguns estudos sobre as opiniões dos alunos com NEE mostram que eles gostariam de passar mais despercebidos sem a identificação que esta lhes dá. Pergunta se haverá utilidade de usar o termo NEE num contexto de inclusão.

“ Os defensores deste uso dirão que todo o nosso pensamento é organizado por categorias e é quase impossível não as usar quando nos confrontamos com as diferenças; a designação de NEE seria ainda útil para encontrar, mais rápida e adequadamente, os recursos específicos de que cada aluno precisa... Por outro lado, critica-se o seu uso (cf CNE, 1998) pela amplitude do termo “necessidades” não distinguindo a gravidade ou a sua permanência e a rotulação que pode advir do seu uso”. (Rodrigues 2003, p.94)

1.2. A Inclusão

1.2.1. Educação generalizada

No ano de 1948 as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos com o lema: “todos os seres humanos podem invocar os direitos humanos”.

A Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em cooperação com o governo de Espanha, em Junho de 1994, em Salamanca, baseia-se também na premissa da igualdade de oportunidades, oferecendo uma perspetiva totalmente inclusiva.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada sob os patrocínios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e da Banca Mundial, em 1990, as Necessidades Educativas Especiais é agora contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos.

Na Declaração de Salamanca assinada em 1994 por 92 países e 25 organizações internacionais de educação, estabeleceu que a educação deve ser para todos, independentemente das suas diferenças individuais e reconheceu a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino.

Na Declaração de Salamanca estabeleceu que: « cada criança tem direito à educação bem como deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem: cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias... e atingindo a educação para todos ...»

A escola dos nossos dias tem como desafio trabalhar de forma a obter o sucesso escolar a todos os alunos respondendo às necessidades de cada um deles e com um ensino de qualidade para os alunos com e sem NEE nas classes ditas regulares.

Devem incluir os alunos portadoras de NEE na escola de ensino regular, tal como defende Correia (2003b, p.9) “significa apenas um meio natural onde um processo se desenrola. Ao falarmos em classes regulares queremos dizer, portanto, o meio mais natural, mais favorável, onde os alunos, sempre que possível devem fazer as suas aprendizagens”.

Contudo não será suficiente colocar a criança NEE na escola de ensino regular, é necessário que a escola consiga dar uma resposta aceitável, adequada, organizada às necessidades educativas dos alunos. Correia (2003b, p.16) pensa que “o aluno com NEE, mesmo com NEE severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas”.

Como refere Correia in Rodrigues 2001 os alunos com NEE só usufruem de um ensino ministrado nas classes regulares quando há adequação entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Este autor pensa que este é o caminho para a escola inclusiva onde todos os alunos pertencem à classe regular.

Segundo Sanches (1996, p.14) a escola regular exige “...não só a integração mas uma responsabilização pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade escolar”.

A escola para todos rompe com o modelo instrutivo e transmissor onde as crianças diferentes não encontram as condições necessárias ao seu progresso. (Bautista, 1997, p.21). É uma escola inclusiva onde todas as crianças são encorajadas a aprender até ao limite das suas capacidades.

1.2.2. A Escola Inclusiva

Correia in Rodrigues (2001) na sua evolução do princípio da inclusão, começa por referenciar a escola tradicional que apenas respondia às necessidades dos alunos médios, não respondendo adequadamente aos alunos com NEE. Nos anos 70, a escola inicia a sua preocupação com a integração de alunos com NEE. Numa primeira fase apenas houve a integração física, formando classes especiais em que os alunos ficavam segregados numa mesma escola. Posteriormente, começou a integração social com o estabelecimento de interações entre alunos “normais” e alunos com NEE. Só muito mais tarde é que se passa da integração física e social para a integração cognitiva, incluindo os alunos com NEE em ambientes de aprendizagem regulares e dando-lhes possibilidade de ter acesso ao currículo comum. E este sim é o conceito de escola inclusiva “que, para além dos acessos físico e social, quer também permitir ao aluno um acesso académico, partilhado com os seus pares sem NEE” Correia in Rodrigues (2001, p.128).

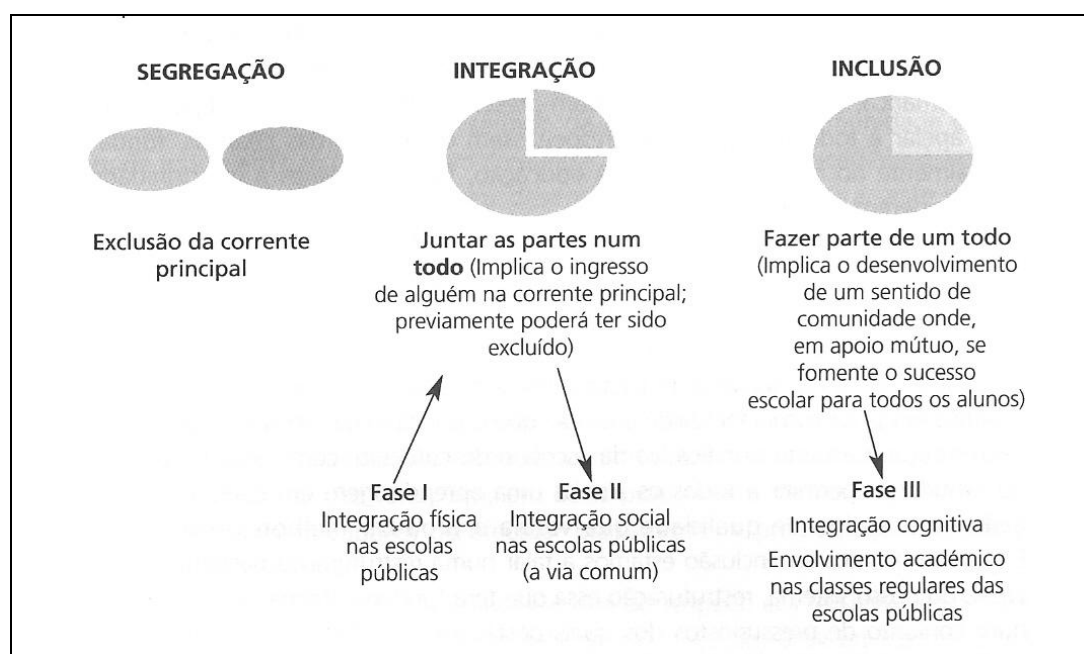


Figura 1 – Evolução da Inclusão (Correia in Rodrigues 2001, p.127)

A partir deste momento é que surge o movimento da inclusão, cujo objetivo é a implementação de escolas inclusivas. No nosso país surge nos anos 90, após a Conferência de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (Unesco 1994) refere que a escola inclusiva tem de ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Também devem incluir-se crianças deficientes ou sobredotadas, crianças trabalhadoras e de rua, viajantes ou população

nómada, crianças que perderam os pais, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Conseguiu-se assimpassar da “escola da discriminação para a escola da integração; da escola da homogeneidade para a escola da diversidade” (Bautista, 1997, p.9).

Segundo Correia in Rodrigues (2001) numa escola que se quer inclusiva, todos os alunos se encontram inseridos na classe regular, a heterogeneidade de características dos alunos contribui para o desenvolvimento harmonioso da escola. De acordo com o mesmo autor para que haja uma educação inclusiva é preciso que se criem igualdades de oportunidades que visem o sucesso escolar; pretende-se que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades aprendam juntos de acordo com o seu desenvolvimento global (académico, sócio emocional e pessoal) e, que todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares.

O grande desafio da escola é o de se tornar numa escola inclusiva, capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças e capaz de as educar com sucesso.

Relativamente, à integração dos alunos portadores de deficiência na escola do ensino regular, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, institui as medidas de Regime Educativo Especial, atualizando e precisando o campo de ação junto de alunos com NEE.

O Regime Educativo Especial traduzido como adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE tem as seguintes medidas: recurso a equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; adequação na organização de classes e de turmas; apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

A escola deve perceber e satisfazer as diferentes necessidades educativas de todos os seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. O Sanches (1996) relata que as crianças com NEE devem sentir conforto e segurança e beneficiar de planos e programas educacionais adequados à sua forma de aprender e ao seu ritmo, podendo assim otimizar o seu potencial de aprendizagem. A escola deve usufruir de um conjunto de suportes e recursos que devem ser usados sempre que a criança ou adolescente deles necessite para as suas aquisições de aprendizagens.

O principal princípio da escola inclusiva e de acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco 1994), é que todos os alunos aprendam juntos e devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos atendendo aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Devem elaborar-se currículos adequados, ter em conta uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, utilização de recursos e cooperação com as comunidades.

O Despacho Conjunto n.º 105/97 vem reforçar e legislar esta mudança. Procura responder ao desafio da escola inclusiva, de forma a responder eficazmente às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea construindo um espaço onde todos sejam aceites e tratados de forma diferenciada.

Segundo o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, deve seguir-se os seguintes princípios: centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e perspetivar uma solução adequada às condições e possibilidades, orientada para uma evolução gradual de novas e mais amplas respostas.

As medidas conjeturadas neste despacho limitam-se a uma linha de intervenção cujo objetivo é fazer da escola o centro privilegiado da ação educativa, criando condições que facilitam a diversificação das práticas pedagógicas, o alargamento das aprendizagens, a melhoria do meio educativo e uma gestão mais eficaz dos recursos.

É importantíssimo o papel dos educadores/professores de apoio, citando que estes deverão “prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno, à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem”. (Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho).

Correia (2003a, p.21) relata as características que devem pertencer às escolas inclusivas:

“um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte dos educadores e professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Working Forum in Inclusive Schools, 1994).”

Assim, assiste-se, hoje, a movimentos que apelam, cada vez mais, para uma escola inclusiva. Em vez de se sublinhar a ideia de integração, ou seja, a de que se deve introduzir medidas adicionais para responder aos alunos com NEE (num sistema educativo que se mantém inalterado), ambiciona-se reestruturar as escolas em todos os sentidos, de forma a que estas respondam às necessidades e interesses de todas as crianças.

1.2.3. O que é a inclusão?

Atualmente, todos os profissionais de educação sabem que, o principal é fomentar a inclusão. “Inclusão a pretender, portanto, que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade” (Nielsen, 1999, p.9).

Segundo Tilston, (1998, p.37) existem muitas definições propostas para inclusão.

“Estar com os outros... O modo como lidamos com a diversidade. O modo como lidamos com a diferença (Forest e Pearpoint, 1992)

As escolas inclusivas são organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos (Rouse e Florian, 1996)

Ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na mesma escola local, ter as mesmas aulas que os outros alunos e fazer falta quando não se está presente. Além disso, ter amigos que passem tempo com a pessoa fora da escola (Hall, 1996)

Pode entender-se a inclusão como um passo na direção do alargamento do âmbito das escolas “normais” de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças (Clark et al., 1995)

Uma participação crescente e uma exclusão decrescente dos locais sociais mais comuns (Potts, 1997)

A inclusão descreve o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os alunos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, organização e meios (Sebba, 1996)

Uma escola inclusiva é aquela que acolhe todas as crianças (Thomas, 1997)”

Booth citado por Mittler (2003, p.35) afirma que a inclusão é como: “...o processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e de reduzir a sua exclusão com relação ao currículo, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança”

Para Correia (1997), citado in Correia, (2003, p.13) a inclusão é a “inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades.”

Oficialmente a inclusão, ou a criação de uma escola inclusiva, surge na Declaração de Salamanca, onde se afirma o dever de cada país em transformar as suas escolas em inclusivas, ou seja, as instituições incluem todas as pessoas, aceitam as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem às necessidades individuais.

O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE, n/d) citado in Rodrigues (2003, p.107) expõe a inclusão como: “crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

Na Conferência de Dakar refere-se que (Unesco, 2000) citado in Rodrigues (2003, p.107):

“O desafio chave é assegurar que a ampla visão da Educação para Todos como um conceito inclusivo esteja refletido nas políticas nacionais do governo e das agências de financiamento. Educação para todos... deve levar em conta as necessidades do pobre e daqueles vivendo em situação de maior

desvantagem, incluindo as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas rurais e nómadas de áreas remotas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afetados por conflitos, HIV/AIDS, fome e saúde pobre; e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem.

A inclusão de crianças com necessidades especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades remotas e isoladas e de favelas urbanas, e de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas... até 2015."

O documento de Dakar salienta a vulnerabilidade humana e os riscos de exclusão social educacional.

Sailor (1991), citado por Turnbull, Turnbull Shank e Leal (1995), entendem que a inclusão apresenta uma base conceptual que é formada por seis componentes (Correia, 2003a, p.9):

- 1- "Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências".
- 2- "A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência".
- 3 – "As escolas devem reger-se pelo princípio da 'rejeição zero'".
- 4 – " Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino."
- 5 – "O ensino em cooperação e tutoria de pares são métodos preferenciais".
- 6 – "Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE".

Resumindo, é fundamental que as crianças estudem em escolas da zona da sua residência porque lhe vai permitir participar nas atividades da comunidade e, assim, possibilita a inclusão. E todos os professores distribuam as responsabilidades entre si, de modo a possibilitar um aumento da interação entre todos. Nenhum aluno deve ser excluído da escola devido à natureza ou severidade que a sua problemática apresente.

No entanto, quanto a este ponto parece não existir consenso, quanto à quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na escola regular. Trata-se de tipos de ensino que possibilitam uma ampla diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

É fundamental haver apoios que beneficiem tanto os alunos como os professores da escola.

A conceção de escola inclusiva tem procurado mudar a filosofia subjacente ao processo de educação dos alunos. Todos os alunos, têm o direito de ser educados em ambientes inclusivos e, por isso "todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades" Correia (2003 a, p.10).

O conceito de inclusão, de acordo com Correia (2003 a) engloba três parâmetros fundamentais:

- No primeiro considera-se a modalidade de atendimento. A presença do aluno com NEE na classe regular pode-se considerar uma exigência da sociedade democrática em termos educativos e não só, respeita e valoriza a diferença.
- O segundo salienta a educação apropriada. Esta deve respeitar as características e as necessidades dos alunos sem esquecer as características e as necessidades dos ambientes onde interagem.
- Por fim, o terceiro parâmetro, considera-se o conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno possibilitando-lhe uma educação adequada às suas necessidades.

A inclusão, segundo Correia (2003a, p.13) “exige, ..., a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares”.

Para satisfazer as necessidades dos alunos é preciso ter-se em consideração as matérias letivas e não letivas e, frequentemente, as adequações curriculares necessárias, tendo em atenção as características e necessidades dos mesmos.

É importantíssimo haver uma coordenação entre os professores do ensino regular que têm de assumir a responsabilidade do ensino das matérias académicas e o professor do ensino especial que deve assumir a responsabilidade das adaptações curriculares e do ensino individualizado. É, igualmente, fundamental a conciliação entre o professor, outros profissionais de educação e pais.

1.2.4. Propósitos para uma escola inclusiva

Correia (1997) refere que uma escola inclusiva é aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Segundo Correia in Rodrigues (2001) ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa do nosso sistema que terá de apoiar-se num conjunto de pressupostos dos quais destaca quatro ou cinco essenciais.

O primeiro grande pressuposto é a importância das **atitudes**, quer as dos profissionais de educação, quer as da sociedade em geral, para a criação de oportunidades, a todos os alunos, de uma educação igual e de qualidade. A escola deve

acreditar na possibilidade de sucesso de todos os seus alunos responsabilizando-se pelos resultados que cada um deles obtém em termos de aprendizagens.

Em segundo lugar o pressuposto tem a ver com a **formação**, não só a dos profissionais de educação, mas também a dos pais. O autor refere que é necessário reformular muitos planos de estudos de cursos de ensino superior, sobretudo na formação inicial, mas também na formação especializada e na formação contínua de forma a possibilitar um aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas.

No terceiro pressuposto refere a **colaboração**, no sentido da aproximação de todos os profissionais de educação e dos pais para, em conjunto, poderem encontrar estratégias educacionais que levem as escolas a responder adequadamente às necessidades dos alunos.

Para o quarto pressuposto evidenciou os **recursos**, quer humanos, quer materiais. A direção da escola deve assegurar os serviços do pessoal necessário de forma a poder responder às necessidades de todos os alunos. Os professores terão de se tornar muito mais apoiados pelo professor de educação especial e o psicólogo escolar a trabalharem muito mais diretamente com o professor da turma.

“Tudo isto nos leva a supor que as práticas educativas, tal qual se nos apresentam nos nossos dias, terão necessariamente de ser repensadas, uma vez que a inserção dos alunos com NEE nas classes regulares pede que se reconsiderem todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem, desde a forma como interagem professores, outros profissionais de educação, pais e alunos, até à forma como as atividades de gestão, de administração e logísticas se processam”. Correia in Rodrigues (2001, p.130)

Este autor afirma que ainda existe um longo caminho a percorrer para se chegar à escola inclusiva, uma vez que ainda não saímos da escola integradora e em alguns casos, da escola tradicional.

Assim como Barroso in Rodrigues 2003 refere que o que mudou foi muito pouco e limitado a uma minoria de casos pois permanece, ainda, nas nossas escolas um modelo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é o “ensino em classe” caracterizado pelo princípio da homogeneidade: das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação.

“A ‘classe’ (e tudo o que ela significa enquanto modo de organização e gestão do ensino, de agrupamento e seriação dos alunos e regulação pedagógica) resistiu à passagem do tempo” Barroso in Rodrigues (2003, p.30).

O trabalho de grupo, a interdisciplinaridade, o team teaching, os métodos ativos, a abertura de mediatecas ou centros de recursos são as únicas inovações que foram sendo

introduzidas nas nossas escolas, nos últimos 20 anos, responsáveis por desfazer a aparência de rigidez e de uniformidade características da pedagogia coletiva.

Contudo, o núcleo duro da organização da classe permanece nos horários, na constituição das turmas, na divisão das disciplinas, na transmissão do saber, no processo de classificação dos alunos e na relação pedagógica. A “classe” “(um agrupamento predefinido de alunos que, face a face com um professor, aprende, em simultâneo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, um conjunto delimitado de conhecimentos) continua a ser, no essencial, o módulo de base de todos os arranjos organizacionais, espaciais, temporais, pedagógicos, disciplinares, etc., que estruturam a escola, definem as práticas dos professores e regulam as atividades dos alunos” Barroso in Rodrigues (2003, p.31).

1.2.5. Escola Inclusiva e Diversidade

A escola inclusiva tem de celebrar a diversidade e esta é vista como riqueza e não como algo que se deve evitar (Mittler 2003). É importante perceber que a escola inclusiva tem de ter um sentido abrangente porque é elementar ter-se consciência de que a escola é algo que deve ser para todos e “... porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais...” (Rodrigues, 2003, p.121).

Segundo este pressuposto referem César e Silva de Sousa (2002) citados in Rodrigues (2003, p.121) que “todos temos especificações próprias podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas simultaneamente, sociais e interativos”.

Correia in Rodrigues (2001, p.132) revela a diversidade como “um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados”.

Embora existindo diferenças, sempre que possível, devem estudar juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Declaração de Salamanca 1994). Compete à escola adaptar-se às necessidades e características das crianças e dos jovens e respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade de cada um.

Na verdade, verifica-se, hoje, uma crescente diversidade de necessidades por parte dos alunos. Devido a mudanças de ordem demográfica, familiar e social, os alunos revelam uma crescente diversidade de capacidades, de níveis de maturidade social e emocional, de origens culturais, raciais e étnicas, de experiências e de interesses. As crianças com NEE representam apenas um dos muitos tipos de diversidades que se podem encontrar nas salas de aulas.

De acordo com Correia in Rodrigues (2005, p.89) é essencial “ reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para, assim, podermos respeitar as suas características e necessidades e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados”.

Segundo Correia (2003a, p.13) a escola inclusiva inclui alunos com e sem necessidades especiais. Por necessidades especiais entende-se “...o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais”.

Os alunos em risco educacional são aqueles que apresentam características que facilmente podem levar a problemas de aprendizagem ou de comportamento. Correia in Rodrigues (2001, p.133) realça, neste grupo, “os alunos em risco de abandono escolar, utilizadores de drogas ou álcool, batidos, provenientes de ambientes socioeconómicos e socio emocionais desfavorecidos e provenientes de minorias étnicas”.

Os sobredotados podem também obter insucesso caso não tenham uma atenção especial. Para a sua identificação é necessário encontrar a congregação de “três fatores essenciais, capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis superiores de criatividade e persistência no desempenho de tarefas” (Renzulli 1977 citado Rodrigues 2001, p.134)

Por fim tem-se o grupo dos alunos que habitualmente se denominam por alunos com necessidades educativas especiais. Então, é necessário, atender à diversidade, ou seja, dar resposta a todos os alunos por mais diferentes que sejam.

De acordo com Morgado (1997, p.14) se a escola não for capaz de responder com eficácia a todos os alunos “tenderá a potenciar um enorme risco de exclusão que, começando por ser escolar, provavelmente acabará por conduzir a situações de exclusão social com conseqüências por vezes extremamente complicadas.”

A diferença dos alunos exige, que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso á educação. A disparidade dos alunos exige diferentes respostas no processo educativo.

Para Correia (2003 a, p.18) o modelo de atendimento à diversidade que “tem por base quatro componentes essenciais: uma que diz respeito ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; uma outra que se refere a uma planificação apropriada com base nesse conhecimento; uma outra que se relaciona com uma intervenção adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde este interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação) e ainda uma outra que diz respeito à reavaliação, ou seja, a um conjunto de decisões que se referem à adequação da programação delineada para o aluno”.

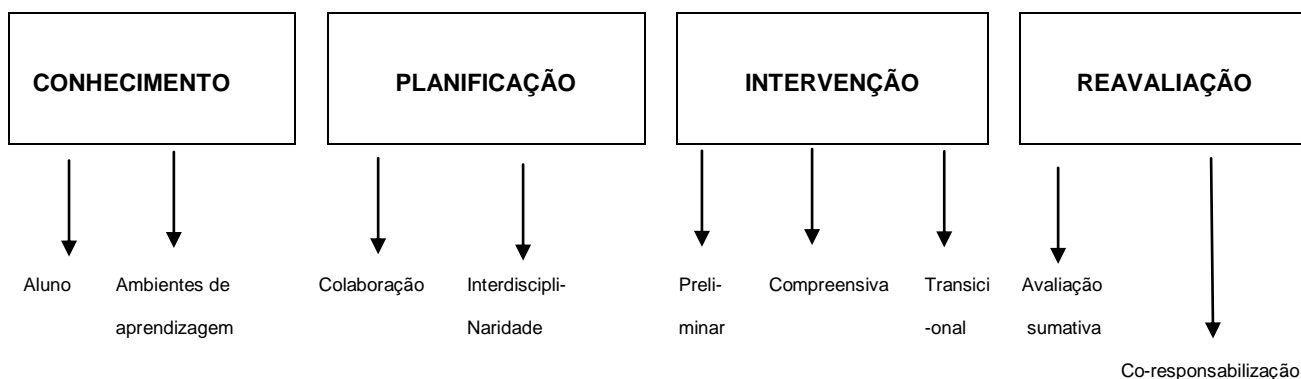


Figura 2 - Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia 2003a, p.18)

A etapa do conhecimento do aluno e do ambiente envolvente, refere-se à identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades. Igualmente importante, é determinar os seus níveis de realização académica e social. Nesta primeira fase, observa-se e avalia-se o aluno e os seus ambientes. Aqui não se pretende rotular um aluno para o segregar, mas identificar as suas competências para lhe aumentar a sua possibilidade de sucesso.

A etapa seguinte é a da planificação, agora deve-se ter por base o currículo comum, que pode ser elaborado “... ao nível do projeto educativo da escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de ação inicial (avaliação preliminar) e do Programa Educativo Individualizado/PEI (avaliação compreensiva), cabendo, nestes dois últimos casos, a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração/de resolução de problemas ou a uma Equipa de Programação Educativa Individualizada/EPEI (equipa multidisciplinar) e, nunca, somente ao educador ou professor de turma” Correia in Rodrigues (2005, p.92).

A etapa número três é a da intervenção e engloba três estádios fundamentais: um prévio de carácter preventivo; uma compreensiva de carácter educacional e uma de carácter transicional. A componente preventiva da intervenção identifica-se com a terceira etapa e deve fundamentar-se numa avaliação prévia. Logo o trabalho deve ser colaborativo entre educadores ou professores da turma e de educação especial e de técnicos que se considerem importantes a título consultivo. A componente educativa subentende a existência de programações individualizadas que podem ter por base a flexibilização curricular, “podendo recorrer-se a adaptações curriculares generalizadas, ao ensino individualizado, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação (Correia, 1997; Fox, 1998; Bauer e Shea, 1999) in Rodrigues 2001. Outro elemento importante a ter em conta em todo o processo de inclusão, que relaciona a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e para a sua inserção na sociedade é designada por transicional. Aqui estes programas são destinados a alunos

com problemas, que têm idade avançada e que não adquiriram os objetivos do currículo comum, necessitando de um conjunto de medidas que facilitem a sua inserção no mundo laboral. Este programa exige interdisciplinaridade e envolvimento comunitário

Por fim a última etapa é a da reavaliação. É preciso considerar a reavaliação como outro momento importante em todo o processo educacional, que tem por objetivo o de verificar se a programação educacional é eficaz e se responde às necessidades educativas especiais dos alunos.

1.2.6. Discriminar e diferenciar as Práticas Educativas

Todas as ideias atrás referenciadas evidencia-se a necessidade de diferenciar as práticas educativas para se conseguir apoiar percursos educativos com sucesso para todos os alunos e obter respostas eficazes ao desafio da inclusão.

O aceitar a diversidade e pluralismo provoca o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada “ que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. ... Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.” (Cadima, 1997, p.14).

Em 2001, variados autores falaram e escreveram sobre diferenciação pedagógica, quando o Decreto-lei n.º 6/2001 pôs fim ao programa nacional inflexível e rígido, possibilitando uma gestão flexível do currículo e a sua adequação aos alunos.

Ultimamente, outros documentos legais (Despacho n.º 1438/2005 e Despacho Normativo n.º 50/2005) apontam a pedagogia diferenciada como uma das modalidades de apoio educativo a aplicar na sala de aula que coopera para que os alunos, com dificuldades no seu percurso escolar, adquiram as aprendizagens e as competências dos currículos do ensino básico.

A diferenciação pedagógica tem, como objetivo o sucesso educativo de cada aluno, apoiando na sua diferença. Tal como refere Boal citado por Gomes (2006) “ Não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas”.

“ A diferenciação é o processo por meio do qual os professores satisfazem as necessidades de progresso curricular através da seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, num contexto de trabalho de grupo.” (Visser, 1993 in Mittler 2003)

“Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. ... é pois lutar para que as

desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.” (Perrenoud, 2000, p.9).

A uniformização dos conteúdos, de ritmos de progressão assim como de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas organizacionais opõe-se à diferenciação pedagógica.

A utilização de estratégias diversificadas, visa o maior sucesso possível para todos os alunos. Numa escola a preocupação maior tem de ser para todos e constitui um desafio aos professores para permitir o sucesso educativo de todos, tem de promover condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001).

De acordo com Grave-Resendes (2002) a diferenciação pedagógica permite responder às várias capacidades de uma turma, de modo a que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Permite o encontro de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, assim como a integração de novas formas de tutoria entre alunos, a adoção da colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem. Possibilita, ainda, diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais.

Correia (1997) sita que se deve fomentar o progresso dos alunos, de forma diferenciada, no contexto heterogéneo da sala de aula. Com as competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos, é preciso diligenciar que cada um consiga os melhores resultados possíveis, promovendo uma gestão curricular diferenciada, com variação do nível de apoio propício, da complexidade das tarefas e do ritmo e processos de aprendizagem.

Morgado (in Rodrigues 2003, p. 80) referenciando Tomlinson (2000) pensa que a diferenciação não deve ser apenas entendida como uma estratégia de ensino, mas sim uma conceção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios:

- “- Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem.*
- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos.*
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados.*
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais.*
- Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida.*

- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados.
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno. “

Ainda que o objetivo seja o de aumentar o nível de aprendizagem em sala de aula para todos os alunos, não existe uma única e perfeita forma de ensino diferenciado.

Segundo Morgado (in Rodrigues 2003, p. 80) Para que se desenvolvam práticas diferenciadas torna-se necessário:

- “- definir princípios de ação através da cooperação entre professores;
- definir claramente objetivos e tarefas de aprendizagem;
- avaliar cuidadosamente as competências dos alunos;
- organizar com flexibilidade o trabalho dos alunos;
- promover a autonomia e a possibilidade de escolha por parte dos alunos.”

De acordo com estas características verifica-se que é no professor, com as suas opções metodológicas, que recai a responsabilidade da aplicação de práticas eficazes, assim como deve ser ele a definir os critérios promotores de ajustamentos e mudanças.

Segundo Morgado (in Rodrigues 2003) um modelo que procura reunir os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula em seis dimensões fundamentais:

- O planeamento, que deve contemplar a planificação de todo o trabalho a realizar, designadamente em matéria de gestão curricular.
- A organização do trabalho dos alunos, que deve compreender as formas propostas para organização dos alunos nas situações de aprendizagem.
- O clima social, que deve considerar sobretudo os aspetos de interação social entre alunos e entre professor e alunos.
- A avaliação, deve contemplar os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.
- As atividades/tarefas de aprendizagem, devem envolver a definição das tarefas ou situações de aprendizagem bem como a natureza dessas tarefas.
- Os materiais e recursos, devem considerar a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de aprendizagem.

Resumindo, para que se consigam diferenciar práticas educativas eficazes é indispensável que a ação dos professores se baseie, em primeiro, numa avaliação e observação rigorosa que possibilite um conhecimento profundo dos alunos e de todas as suas necessidades e, posteriormente, como resultado dessa avaliação, um programa de intervenção direcionada para cada aluno e cada grupo.



Cumprindo estes princípios será possível oferecer a cada aluno uma educação apropriada, com qualidade e num contexto inclusivo onde se fomentem formas de diferenciação para todos os alunos, pensando que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.

Assim, se pensarmos efetivamente nos alunos com Necessidades Educativas Especiais, sem dúvida nenhuma que uma diferenciação pedagógica conduzida efetivamente evitaria o recurso a currículos especiais, porque especiais são todos os processos de diferenciação.

Tais, diferenças individuais do aluno só serão significativas “pela extensão e magnitude das problemáticas que lhe estão associadas” e se considera um caso de NEE que necessita de medidas e recursos educativos especializados, devidamente consolidados num Plano Educativo Individual (PEI). (Franco in Rodrigues 2005)

Capítulo 2 - Espinha Bífida

2.1. Espinha Bífida

“A criança deficiente é respeitada se a sua identidade, a sua originalidade, da qual a deficiência também faz parte, for favorecida e quase provocada, isto é, se ela for levada a desenvolver-se.”

Canevaro, 1984

2.1.1. Definições de espinha bífida

Segundo Malagon (2005) a Espinha Bífida como um conjunto de deformidades que se distingue por uma falha embrionária do desenvolvimento do arco vertebral posterior, e às vezes, toda a vértebra, a qual ocorre associada à presença de uma displasia de medula espinal e meninges e de complicações inerente a transtornos neuromusculares que a deformidade espinal determina.

De acordo com Cuberos (1993), a Espinha Bífida, baseia-se numa malformação congénita do sistema nervoso que tem como principal característica uma fenda da coluna vertebral e que pode ser resultado do encerramento anormal do tubo neural (estrutura embrionária que dará origem ao cérebro e à medula espinal) por volta dos 28 dias de gestação, ou de uma rotura posterior ao encerramento do tubo.

Para compreender melhor esta doença é imprescindível conhecer a estrutura do sistema nervoso central e da própria coluna vertebral.

Estes dois: o sistema nervoso central e a coluna desenvolvem-se entre o 14º e o 28º dia após a conceção. A Espinha Bífida origina um defeito no desenvolvimento do tubo neural. As vértebras afetadas têm uma incorreção posterior de modo que o anel ósseo não cerca completamente a espinal-medula. Assim sendo, deixa uma abertura de modo que o arco posterior ao ser inteiro ele seja dividido, isto é bífido. Esta má formação pode ocorrer numa ou mais vértebras sendo mais comum ao nível da cintura.

Logo, o sistema nervoso central é formado pelo cérebro e pela espinal-medula. Quanto às atividades do corpo estas são controladas pelo cérebro que faz a recolha das informações vindas quer do ambiente externo, quer do interior do corpo, a sua armazenagem e, finaliza com a sua análise. Depois dá as respostas adequadas às sensações que registou em primeiro lugar. As mensagens do cérebro são levadas às diferentes partes do corpo, pelos nervos, passando pela espinal-medula que passa pelo centro da coluna vertebral. O sistema de comunicação do corpo é muito importante e necessita de proteção.

No que diz respeito à coluna vertebral ou ráquis constitui o eixo longitudinal do esqueleto do homem, é composta por 33 ou 34 ossos ou vértebras, que têm duas funções principais: proteger a espinal-medula e dar apoio aos músculos. Desde cima até abaixo divide-se em quatro segmentos: o cervical ou do pescoço, o torácico, o lombar e o sacrococcígeo. A nossa coluna tem sete vértebras cervicais, doze torácicas ou dorsais, cinco lombares, além do sacro, formado pela fusão de 5 vértebras, e do cóccix, resultado da fusão de quatro ou cinco vértebras. (figura 3)

A medula é um cordão nervoso, alongado, contido dentro do canal raquidiano. Da espinal-medula saem as raízes nervosas que organizam em nervos, responsáveis pela transmissão da informação de e para o cérebro.

No que concerne, à medula espinal é disposta em segmentos ao longo da sua extensão. Raízes nervosas de cada segmento deixam a medula para invadirem para regiões específicas do corpo. Quanto aos segmentos da medula cervical controlam os movimentos da região cervical e dos membros superiores, os dorsais controlam a musculatura do tórax, abdómen e parte dos membros superiores, os lombares controlam os movimentos dos membros inferiores e os sacrados controlam parte dos membros inferiores e o funcionamento da bexiga e do intestino. (Gonçalves, O. 2003).

Na Espinha Bífida a medula e as raízes são indevidamente formadas, os nervos podem ser incapazes de controlar os músculos, o que vai originar paralisias e outras perturbações.

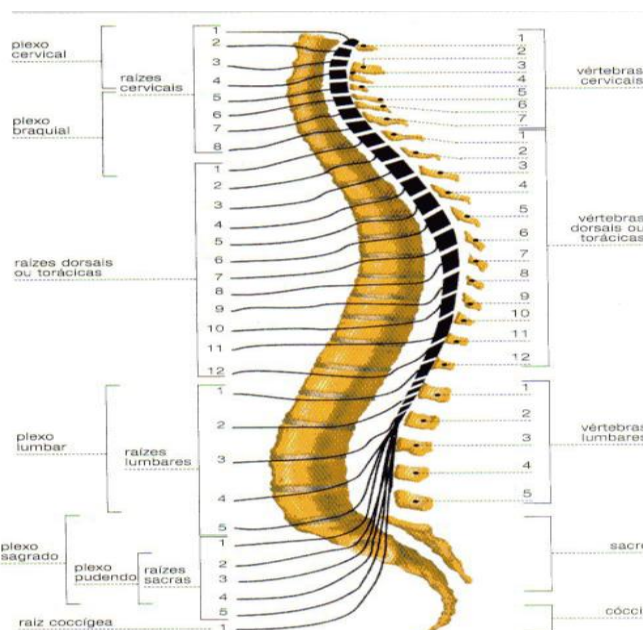


Figura 3 – Representação Esquemática da Medula Espinal com os Nervos Raquidianos

(Fonte: Atlas de Anatomia, pg.56)

2.2. Formas

Subsistem várias formas e graus de lesão, tendo como as mais relatadas a espinha bífida oculta, meningocele, lipomeningocele e mielomeningocele.

2.2.1. *Espinha bífida oculta*

A Espinha Bífida Oculta é ocasionada por fissuras dos arcos vertebrais e a localização mais frequente é a região lombo-sacra. Não ostenta sinais externos, podendo porém existir um pequeno tufo de pelos ou uma mancha na pele sobre a zona afetada, muitas vezes só é descoberta por radiografia. Não há protusão da medula espinal ou meninges; na maioria dos indivíduos é assintomática e não apresenta sinais neurológicos do distúrbio, em geral não tem consequências. (Bherman, kliegman e Jenson, 2002).

2.2.2. *Meningocele*

Neste tipo de Espinha Bífida a medula espinal não é afetada, mas as meninges - membranas protetoras do cérebro e da medula - emergem através das vértebras incompletamente formadas, formando um saco cheio de líquido (quisto) por baixo da pele. A localização mais frequente é a região lombo-sacra mas também pode ocorrer nas regiões cervical e lombar.

A Espinha Bífida Meningocele não constitui ameaça para o paciente, segundo Bherman, kliegman e Jenson (2002). Esta forma de espinha bífida pode ser corrigida com poucas ou nenhuma consequências para as vias dos nervos existentes nesta zona.



Figura 4 – Espinha Bífida Oculta
<http://www.espinabifida.org.mx/tipos .htm>

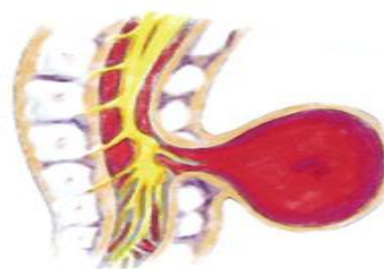


Figura 5 -Meningocele
<http://www.espinabifida.org.mx/tipos .htm>

2.2.3. *Lipomeningocele*

Esta variante da Espinha Bífida é semelhante à anterior com a diferença que o saco ou quisto está cheio de um tecido lipomatoso, que, através de um orifício da raiz, penetra no conduto medular fazendo compressão e provocando sequelas do tipo neurológico.

2.2.4. Mielomeningocelo

(Esta é a deficiência da Jovem em estudo mais à frente nesta investigação)

O Mielomeningocelo é a forma mais severa de espinha bífida, onde uma secção da espinhal-medula, acompanhada de estruturas nervosas, vai formar uma hérnia. A sua localização mais frequente é na região lombo-sagrada. Segundo Bherman, kliegman e Jenson (2002) ocorre numa incidência de aproximadamente 1/1 000 nascidos vivos.

Nesta forma podem acontecer paralisias do neurónio inferior, com ausência de reflexos, descontrolo dos esfíncteres e perda segmentar da sensibilidade, na região abaixo da lesão. Quanto mais alta e mais extensa for a lesão, mais grave será o défice.

Bherman, kliegman e Jenson (2002), citam que o mielomeningocelo é um distúrbio que produz disfunção de muitos órgãos e estruturas, como o esqueleto, pele e trato geniturinário, além do sistema nervoso periférico e SNC. Setenta e cinco por cento dos casos ocorrem na região lombo-sacra. Porquanto a lesão ocorre na região sacra causa incontinência associada a anestesia na área perineal, sem comprometer a função motora. A taxa de mortalidade é de 10 a 15% e a maioria das mortes sucede antes dos 4 anos de idade. E cerca de 70% dos que sobreviventes têm inteligência normal.

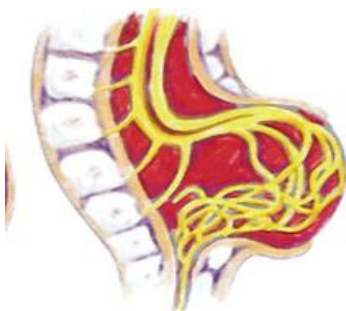


Figura 6 -Meningocelo

<http://www.espinabifida.org.mx/tipos .htm> Ilustração



Figura 7 - Protusão cística

Fonte: <http://www.spinabifidainfo.nl>

Existem duas formas: a aberta ou ulcerada, quando se apresenta com uma tumoração de cor roxo-escura na parte central, correspondente à medula não protegida; à volta desta continua a pele do dorso e a fechada, quando a medula está coberta pela pele, de acordo com Cuberos (1993)

2.3. Causas da Espinha Bífida - Etiologia

Até hoje, inda não se conhece muito bem a causa da Espinha Bífida, mas deriva de uma série de fatores, alguns mais importantes que outros que parecem influenciar na génese das malformações do tubo neural. Uma grande parte dos autores reconhece que

os mecanismos responsáveis têm origem multifatorial, destacando a importância dos fatores genéticos e ambientais.

Nielson (1999) afirma que as causas destas malformações podem estar relacionadas com fatores genéticos e não genéticos (cromossômicos e ambientais). Mas outras causas têm sido propostas tais como deficiência de folato (forma natural de ácido fólico), diabetes materno, deficiência de zinco e ingestão de álcool durante os primeiros três meses de gravidez.

Bherman, kliegman e Jenson (2002), declaram que os defeitos do tubo neural são responsáveis pela maioria das anomalias congénitas do Sistema Nervoso Central (SNC) e resultam de uma falha no encerramento espontâneo do tubo neural entre a 3.^a e 4.^a semana de desenvolvimento uterino. Embora a causa precisa dos defeitos do tubo neural permaneça desconhecida, as evidências sugerem que muitos fatores, incluindo radiação, drogas, desnutrição, substâncias químicas e determinantes genéticos, podem afetar adversamente o desenvolvimento normal do SNC desde o momento da concepção.

Ainda se verificou que a administração de ácido valpróico constitui um fator importante de risco. As mães sujeitas a este tratamento anti-epiléptico multiplicaram por 25 ou 30 o risco de vir a ter uma criança com Espinha Bífida relativamente à restante população.

2.4. Risco de recorrência

Segundo (Nielsen, 1999: 89), “A sua ocorrência em membros da mesma família atinge os cerca de 3 a 5 por cento. As mães de crianças que registam este problema, em relação à média, veem aumentadas em dez vezes as probabilidades de o mesmo ocorrer em próximos nascimentos. A incidência desta deficiência aumenta, quando estão em causa mães, ou muito jovens, ou mais idosas”

Apesar de a Espinha Bífida não ser hereditária, existe um risco agravado de uma recorrência. Assim, se um casal tem um familiar ou um filho com Espinha Bífida existe risco de vir a ter outro bebé com o mesmo problema. O risco de um adulto com Espinha Bífida vir a ter um filho com um problema semelhante é também muito maior.

2.5. Prevenção

Bherman, kliegman e Jenson (2002), dizem que há estudos que fornecem fortes evidências que o uso materno de ácido fólico (uma vitamina B) na época da concepção reduz a incidência de defeitos do tubo neural nas gestações de risco em pelo menos 50%. O uso deve ser iniciado antes da concepção e continuado até pelo menos 12 semanas de gestação, quando a neurulação está completa.

O diagnóstico precoce através de ecografia pré-natal é fundamental, pois pode detetar o defeito e aconselhar, em casos graves, a interrupção voluntária da gravidez, ou a intervenção cirúrgica imediata em caso de hidrocefalia.

2.6. Tratamento

De acordo com as informações da Rede Sarah de hospitais de Reabilitação logo após o nascimento a criança deve ser mantida com o abdómen para baixo e a lesão deve ser coberta com compressas não adesivas, suavemente colocadas, embebidas em soro fisiológico, para evitar o ressecamento. Quando se trata de um caso de mielomeningocelo deve efetuar-se tratamento cirúrgico, de preferência, nas primeiras 24 horas, para diminuir o risco de infeção e preservar a função nervosa (caso da jovem em estudo). A intervenção cirúrgica à Espinha Bífida dentro do útero materno já é possível.

2.7. Lesões Associadas

A patologia da espinha bífida é uma das malformações mais frequentes do sistema nervoso central e na maioria dos casos tem associada várias alterações graves, dependendo a existência e gravidade destas alterações da altura ou nível da lesão. Desta forma, as lesões associadas serão tanto mais frequentes e graves quanto mais extensa e/ou alta estiver localizada a lesão.

Cuberos (1993) afirma que as **lesões associadas** são: hidrocefalia, alterações neurológicas, alterações ortopédicas e alterações das funções urológicas e intestinais. Outras alterações aparecem associadas à espinha bífida como úlceras por pressão, alergia ao látex e problemas visuais.

2.7.1. Hidrocefalia

A Hidrocefalia é um aumento da quantidade de líquido cefalo-raquidiano (LCR) na cavidade craniana, levando à dilatação dos ventrículos cerebrais. O LCR, segregado pelos plexos coroídeos situados nas paredes dos ventrículos, circula entre o cérebro e os ossos do crânio, nas cavidades cerebrais e no canal medular com a finalidade de nutrir e proteger o cérebro e a medula.



Figura 8 – Criança sem e com Hidrocefalia

(Fonte: Australian Spina Bífida & Hydrocephalus Association)

Segundo Alcântara e Marcondes (1978) a hidrocefalia pode ser resultante de: aumento da produção de líquido, obstrução do fluxo no sistema ventricular (hidrocefalia não-comunicante), diminuição da absorção do liquor nas granulações aracnoideas (hidrocefalia comunicante). As hidrocefalias congénitas mais frequentes são as do tipo não-comunicante, associadas a síndromes genéticas, defeitos de encerramento do tubo neural, malformação do tipo Arnold-Chiari, entre outras.

A malformação de Arnold Chiari: o bolbo raquidiano e parte de cerebello deslocam-se para dentro do canal vertebral originando uma obstrução à livre circulação de LCR o que origina hidrocefalia. A maioria destas crianças tem associada uma malformação complexa do cérebro denominada por Arnold Chiari que subsiste, na descida do cerebello e no espessamento da fossa posterior, dificultando a drenagem do líquido cefalo-raquidiano do 3.º para o 4.º ventrículo, com consequente hidrocefalia, por obstrução do aqueduto de Sylvios.

O outro talhe é o estrabismo, respiração ruidosa, crises de apneia, distúrbios do sono, dificuldade para a alimentação e alterações funcionais de membros superiores sugerem malformação de Arnold Chiari sintomática.

Para Cuberos (1993) a criança com hidrocefalia o volume do crânio cresce progressivamente, atingindo uma desproporção crânio-facial, fontanelas abauladas e suturas entreabertas, congestionamento das veias do pescoço, protusão ocular para a frente e para baixo devido à pressão da região frontal abaulada.

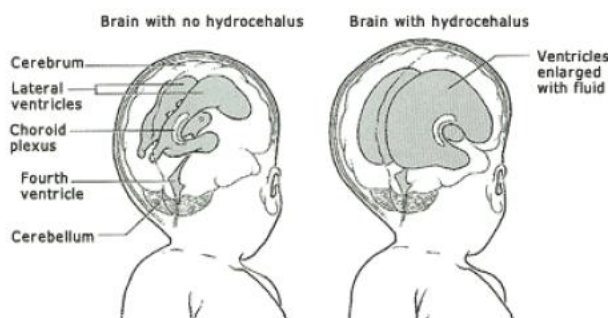


Figura 9 – Criança com desproporção craniofacial
(Fonte: Australian Spina Bífida & Hydrocephalus Association)

Segundo Burns e MacDonald (1999) a hidrocefalia quando é mal controlada manifesta-se no lactente por sinais e sintomas como fontanela abaulada e tensa, disjunção das suturas cranianas, vômitos, sonolência, irritabilidade, olhar em sol poente, início de escoliose, diminuição dos sinais vitais e opistótono. Em crianças mais velhas observam-se cefaleia, alterações discretas na personalidade, diminuição da coordenação olho-mão e do rendimento escolar.

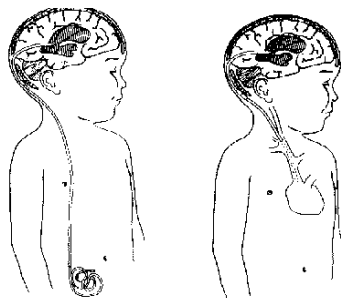


Figura 10 - introdução cirúrgica de uma válvula dentro do ventrículo

<http://paginas.terra.com.br/saude/maninho/sss.html>

Esta condição resolve-se introduzindo-se cirurgicamente uma válvula dentro do ventrículo e o excesso de líquido, por pressão, é conduzido por meio de um cateter para fora do crânio até ao coração ou até ao abdómen de onde o L.C.R. passa para o sangue.

O mau funcionamento do sistema valvular pode ocorrer devido a infeção, obstrução do cateter, desconexão, migração ou comprimento inadequado devido ao crescimento.

2.7.2. Alterações ortopédicas

As alterações ortopédicas são fruto do desequilíbrio muscular que origina paralisias totais ou parciais que afetam essencialmente os pés, a anca e a coluna dorsal, que na maior parte dos casos se submete ao recurso a intervenções cirúrgicas, que vão aumentar o absentismo escolar devido a longos períodos de internamento. (Sintra, 2005)

Outras alterações ortopédicas são as da **anca** características da criança com espinha bífida podem ser as seguintes: luxação com paralisia, deformação em flexão ou deformação em rotação externa.

O principal objetivo do tratamento da luxação da anca, na espinha bífida, é conservar ao máximo uma boa função da articulação, de forma a evitar que no futuro surja uma nova luxação e a permitir um apoio estável. O tratamento deve ser iniciado, de preferência, nas primeiras semanas de vida.

Uma das causas basilares destas deformações é o desequilíbrio muscular, já que se todos os músculos que controlam as ancas funcionam normalmente ou se todos estiverem paralisados, não se produzirá luxação; acontece quando há atividade nos músculos flexores ou flexores e adutores e atividade escassa ou nula nos extensores e abdutores da anca, sempre dependendo do nível medular da lesão.

Quanto às deformidades da **coluna vertebral** deparamos com as lordoses, cifoses e escolioses.

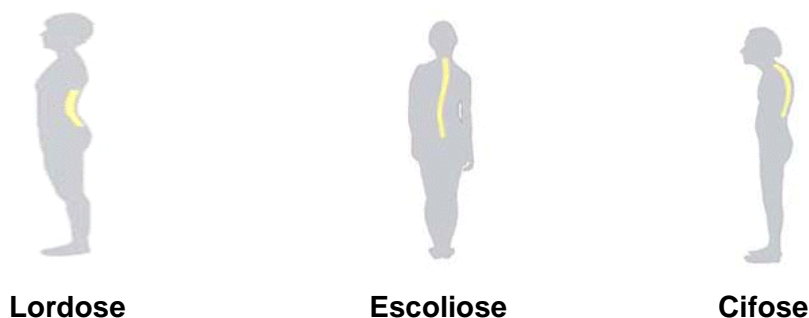


Figura 11- deformidade da coluna vertebral

http://www.dornascostas.com.br/desvios_posturais.htm

No primeiro caso a lordose, aumento anormal da curva lombar, é uma deformação quase sempre adquirida surgindo como consequência de ancas em flexão. Pode originar dores na coluna e perturbações da marcha, a melhor terapêutica é a profilaxia e o tratamento etiológico da anca antes que a deformação se fixe.

Seguidamente a escoliose, curvatura lateral da coluna vertebral, é normalmente do tipo paralítico com grandes curvas dorso-lombares, que dão lugar a repercussões funcionais graves devidas a problemas respiratórios, influência na marcha e aparecimento de inclinação pélvica. Esta última provoca um sério handicap na medida em que obriga ao apoio nos cotovelos e mãos condicionando a sua autonomia funcional.

O diagnóstico precoce através de controlo radiológico anual é a medida terapêutica fundamental.

As medidas ortopédicas conservadoras, simples soluções posturais como uma alça no sapato, não conseguem geralmente deter a progressão da deformação, mas podem travar a sua evolução. Os coletes não impedem a progressão de curvas paralíticas, mas favorecem a postura na posição sentada, especialmente em crianças com lesões torácicas altas, no entanto provocam frequentemente escaras por pressão. Assim sendo, a melhor solução, sobretudo em escolioses evolutivas, é a estabilização da anca através de cirurgia.

Por último, a cifose origina posição instável, grave distorção da mecânica respiratória devido a deformações do tronco e ulceração da pele da zona cifótica que, associadas à habitual incontinência urinária, comportam grande risco de septicemia e meningite. O único tratamento possível é a cirurgia.

Cuberos (1993) refere que a criança com mielomeningocele apresenta sempre deformidades dos pés mesmo que o nível da lesão seja baixo. As deformações mais frequentes são: pé equino, pé equinovaro e pé talo.

No pé equino a ponta do pé apresenta-se virada para baixo, apoiando-se nos dedos; aparece em pés flácidos que se tornam equinos por ação da gravidade.

Quanto ao pé equinovaro a ponta do pé encontra-se virada para baixo e para dentro; apoio no bordo externo.

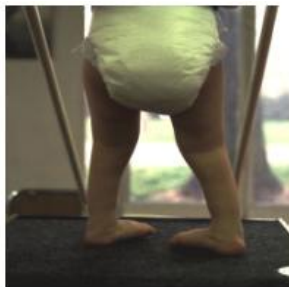


Figura 12 – Pé Equinovaro

(Fonte: Appareillage et Spina Bífida, Dr JC Demauroy, Université Lyon I)

Relativamente ao pé talo a marcha é muito difícil. São pés em flexão, proeminentes, difíceis de calçar e com tendência a ulcerações; apoio no calcanhar.

O intuito do tratamento das deformidades dos pés consistem em corrigir a deformidade, manter a correção, evitar o aparecimento de deformidades, obter as melhores condições possíveis de locomoção e prevenir ou diminuir os efeitos do défice sensitivo. Para conseguir estes resultados recorre-se a cirurgia cujo intuito é conseguir um pé com apoio plantígrado e equilibrado como apoio das extremidades total ou parcialmente paralisadas, para que a criança possa manter-se de pé e iniciar a marcha.

Olhando para os dados da Rede Sarah de hospitais de Reabilitação por causa da paralisia, as crianças com mielomeningocelo desenvolvem osteopenia (diminuição da densidade óssea) com risco de fracturas patológicas. Como não sentem dor, elas andam sobre as fraturas e desenvolvem hematomas. Uma simples radiografia da área envolvida pode confirmar o diagnóstico de fratura.

2.7.3. Alterações neurológicas

As alterações neurológicas são associadas a paralisias sensitivas e tróficas que estão relacionadas com a localização da lesão e, segundo Cuberos (1993), não se verificam geralmente, nos casos de meningocelo ou nas formas com lipoma.

Nesta patologia especifica a medula e as raízes nervosas impropriamente formadas, os nervos envolvidos podem ser incapazes de controlar os músculos determinando paralisias.

Logo, pode surgir paralisia da cintura pélvica e das extremidades inferiores com perda de sensibilidade quando a lesão é dorso-lombar.

Porém, se a lesão se situa na região lombar condiciona luxação da anca e o aparecimento do pé equinovaro.

Quando a lesão se localize na região lombo-sagrada existe anca em flexão, sem luxação, ligeira limitação da flexão do joelho e pé valgo.

Caso se situe na região sagrada a estabilidade da anca não é afetada e as lesões aparecem a nível dos pés, com perturbações da sensibilidade na planta do pé, a bexiga é neurógena e há incontinência anal.

A perda de sensibilidade implica um cuidado especial em torno de vários aspetos. Pois, a criança não sente o calor, o frio, o excesso de pressão e a dor é necessário estar atento a todas as situações que possam conduzir a ferimentos que comprometem a sua integridade física.

“As alterações tróficas dos membros inferiores provocam arrefecimento e cianose destes, assim como ulcerações nos calcanhares e dedos dos pés.” (Cuberos, 1993, p. 275).

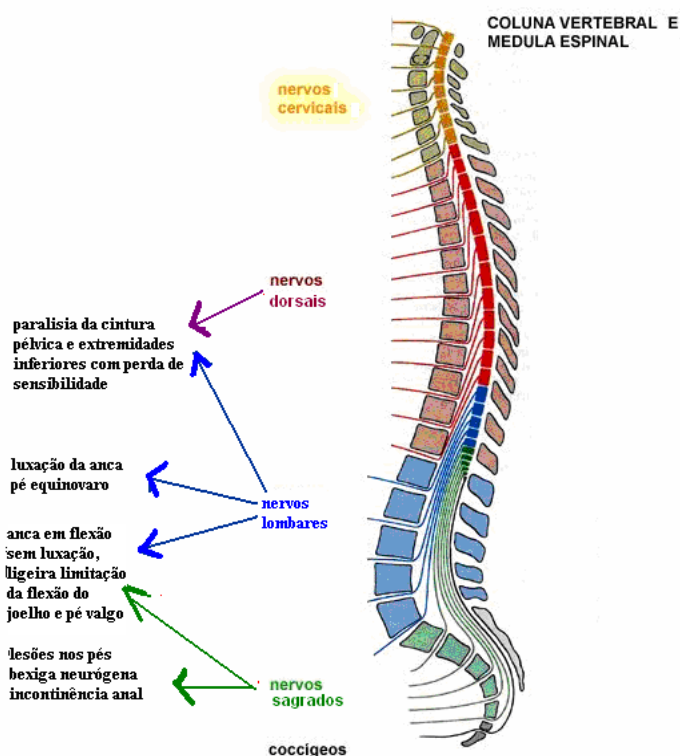


Figura 13 – Coluna vertebral e medula espinhal

Fonte: Anatomia humana, 1998

2.7.4. Alterações das funções urológicas

Sabe-se que a função básica da bexiga é armazenar a urina que é produzida pelos rins e expeli-la quando alcançado o limite da sua capacidade fisiológica. A parede da bexiga é um músculo cuja função é relaxar durante o enchimento e contrair durante o esvaziamento.

Os jovens com mielomeningocele, ao terem afetado o sistema nervoso em consequência de lesão medular, perdem o controlo do esfíncter uretral, o que provoca

uma perda de urina ou incontinência. “ Além disso, não sentem necessidade de esvaziar a bexiga e também, por alteração da musculatura desta, não conseguem esvaziá-la totalmente. Isto origina um resíduo crónico de urina com consequente deterioração do trato urinário superior que é dilatado pela urina, levando a repetidas infeções que podem afetar os rins provocando a pielonefrite e a uma deterioração progressiva da função renal.” (Cuberos, 1993, p. 279)

Existem vários métodos para o seu tratamento: compressas e gazes, antibióticos para tratamento das infeções, algália intermitente que permite esvaziar a bexiga cada três/quatro horas, urofármacos que permitem a obtenção de bexigas neurógenas estáveis. Atualmente, através da colocação de uma prótese esfínteriana artificial é possível manter a bexiga cheia sem gotejar e periodicamente permitir a saída da urina, pressionando pelo lado de fora.

2.7.5. Úlceras por Pressão

Grande parte das crianças com Espinha Bífida desenvolvem úlceras por pressão nas zonas de apoio do peso do corpo como os pés e a região glútea, devido à sua insensibilidade à dor. Começa com uma lesão de tecido gorduroso, com a forma de um nódulo firme, sob uma área superficial avermelhada, localizada geralmente, numa saliência óssea ou área de maior pressão.

Nesse momento o tratamento resume-se apenas de manter a área comprometida livre de pressão. Depois de abrir a úlcera, o tratamento consiste em curativos e limpezas periódicas. O ponto da lesão deve ser mantido totalmente livre de pressão e muitas crianças com úlceras perineais têm que permanecer deitadas sobre o abdómen por várias semanas. Se houver destruição de tecidos profundos o tratamento cirúrgico deve ser recomendado. As úlceras da planta dos pés são de difícil prevenção e tratamento. Estas têm início com pequenas bolhas. Logo, que são detetadas, a criança deve deixar de usar talas ou de apoiar o pé diretamente no chão até à completa cicatrização.

2.7.6. Alterações das funções intestinais

As alterações da função intestinal que consistem fundamentalmente na obstipação dão-se devido aos problemas de enervação. “Esta obstipação é crónica e conduz a severas alterações morfológicas do intestino grosso, que chega a alcançar um tamanho e uma hipertrofia da parede tão consideráveis que agravam a disfunção já existente em virtude das alterações neurológicas destas crianças.” (Cuberos, 1993, p. 278).

Para combater a obstipação há que conseguir uma evacuação intestinal adequada desde o período neonatal. Também é importante combater a imobilidade e ter um regime alimentar adequado.

2.7.7. Problemas visuais

Os problemas visuais tendem nesta população a ser frequentes.

Segundo Sintra (2005) verifica-se em muitos casos que as crianças têm anormal fixação do olhar, estrabismo, preponderância de um olho sobre o outro, fraca acuidade visual, tremuras nos olhos - nistagmo e dificuldades na percepção visual ao nível da orientação no espaço.

2.7.8. Alergia ao látex

Este material, o látex, é a borracha natural que se encontra nos balões, luvas para cirurgia e alguns tipos de cateter. Muitas crianças com espinha bífida desenvolvem em contacto com essa substância reações alérgicas graves. Os sintomas são lacrimejamento, dispneia e lesões vermelhas na pele (eczema). As crianças com alergia ao látex, são também, com frequência, alérgicas a banana, abacate, batata, tomate e kiwi.

O uso destes alimentos deve ser feito com precaução e evitar o contacto com látex pode prevenir o desenvolvimento de reações graves.

2.7.9. Problemas de motricidade

Os problemas musculares devem-se à falta de tonificação muscular, a paralisia e a debilidade dos músculos afetam a coordenação motora global, a rapidez e força, assim como o domínio manual e o uso dos dedos fazem com que existam limitações neste domínio. Todos estes problemas motores se refletem nas habilidades manuais que são necessárias na escola.

Num estudo efetuado por Muen & Bannister (1997), citado por Ustarroz (2002), as crianças com mielomeningocelo apresentam resultados na função manual mais baixos que a restante população, apresentam fraco tónus muscular e resultados significativamente mais baixos nas provas que requerem movimentos motores finos e coordenação bi-manual.

Nesta população verifica-se uma tendência para o ambidextrismo e esquerdismo. Alguns estudantes demonstram uma tendência para demorar na escolha da sua mão dominante. De acordo com Jimenez (1998), citado por Llorca (2003), o desenvolvimento da dominância lateral nas crianças com Espinha Bífida tende a ser lento e possivelmente contribui para a diminuição da habilidade manual.

Salienta-se ainda que o défice no desenvolvimento da mobilidade reduz violentamente os estímulos ambientais e as possibilidades de contacto social, afetando consequentemente todas as etapas do desenvolvimento intelectual da criança.

2.8. Aspetos Psicopedagógicos

2.8.1. Psicologia

Os jovens com espinha bífida, são normais ao nível das suas funções intelectuais. Todavia, podem mostrar graves dificuldades de aprendizagem na 1ª infância e de integração social na adolescência. Basicamente, são três as origens destas dificuldades: as sequelas da hidrocefalia (associada à espinha bífida) podem alterar as funções intelectuais; longos períodos de hospitalização, dificuldades de deslocação e de manipulação e consequentemente falta de experiências pessoais e o comportamento destas crianças pode-se encontrar alterado, devido a algumas atitudes de pais e de educadores.

Investigando as causas destas dificuldades de aprendizagem, mais especificamente, aquelas que são exteriores à doença, verifica-se, que as crianças que precisam de ser hospitalizadas com frequência, não conseguem manter uma relação normal com a sua própria família. Os estímulos afetivos e sensorio motores são inferiores aos das outras crianças, atrasando deste modo a aquisição das capacidades básicas em cada uma das etapas de desenvolvimento.

Estas crianças sentem-se imóveis, não conseguem explorar o meio que as rodeia e não conseguem agir sobre ele, o que irá impedir um normal desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade. De acordo com Pardo (1989, p.34) as crianças que manifestarem um défice no desenvolvimento da mobilidade e se os seus estímulos ambientais e as possibilidades de contacto social forem reduzidos, serão afetadas todas as fases de desenvolvimento intelectual dessas mesmas crianças.

Pode-se então concluir que a maior parte das crianças com espinha bífida estão sujeitas desde muito pequenas a situações dolorosas, a sentimentos de medo e de ansiedade, fazendo com que elas se tornem bastante dependentes dos outros, levando-as a criar sentimentos de fracasso pessoal.

Devido a certos fatores, estas crianças, apresentam características comuns - importantes para a sua educação – e necessitam de uma resposta emocional específica.

No que concerne, ao campo da motricidade fina encontra-se afetado pela hidrocefalia, que é frequente, incidindo diretamente em atividades e aprendizagens como a escrita e o desenho, ou, indiretamente, em aspetos do foro cognitivo, como as relações espaciais e lateralidade, afetando, inclusive aspetos percetivos como a integração de formas.

O transtorno pode aparecer ao nível da perceção, da coordenação visual e motora e do reconhecimento do esquema corporal. As áreas da aprendizagem da leitura e da escrita são afetadas de uma forma ou de outra por estes aspetos, logo as aprendizagens

básicas são afetadas, as crianças também manifestam problemas de atenção e de memória, o que irá impedir as aprendizagens de conceitos matemáticos.

Logo, a resposta emocional destas crianças encontra-se afetada – o nível de atenção e de motivação é muito baixo. Manifestam problemas de autoestima e de autoimagem e bloqueio de autonomia psíquica, devido à permanente dependência física.

Subsistem ainda aqueles aspetos que todos os deficientes apresentam: a regressão, frustração, agressividade e negação.

2.8.2. Aspetos Pedagógicos

No que diz respeito aos aspetos pedagógicos a escola regular é a melhor escolha para crianças com espinha bífida, devendo existir uma perspetiva de normalização, interessando aquilo que estas crianças são capazes de fazer e não as suas incapacidades.

Assim, é durante as planificações dos trabalhos escolares, que se deve adequar as suas necessidades específicas tanto à sua adaptação física, como aos apoios escolares necessários. Saliente-se, que se introduzam todas estas manifestações no projeto de escola, para a plena integração destas crianças.

Quais serão então as modificações a introduzir no projeto de escola?

- 1- Todo o pessoal da escola deverá assumir a responsabilidade da integração - um especialista poderá facilitar toda a informação importante aos diferentes membros do corpo docente.
- 2- Dever-se-á suprimir todas as barreiras arquitetónicas, assim como distribuir adequadamente os grupos e salas em função das necessidades apresentadas pelas crianças obrigadas a utilizar cadeiras de rodas.
- 3- Diminuir o número de alunos por aula, para que se possa dar uma maior atenção e mais individualizada possível.
- 4- Fornecer à escola os meios humanos necessários para uma boa integração - equipa psicopedagógica, professor de apoio, pessoal para apoio às deslocações dentro e fora da escola e os cuidados de higiene das crianças, fisioterapeuta, assistente social.

2.8.3. Estratégias na sala de aula

Na sala de aula, as crianças com espinha bífida, apresentam diversas dificuldades e necessidades, consoante as suas possibilidades de mobilidade:

- Deverão ocupar um lugar relativamente perto do professor, permitindo reduzir a falta de atenção que tantas vezes apresentam.

- Os que precisam de cadeira de rodas, devem utilizar uma mesa mais alta do que a dos colegas, facilitando assim a tarefa do professor de apoio.

- A incontinência é um dos obstáculos de consequências mais desagradáveis. É importante que o professor esteja a par do problema e que o explique aos outros alunos sem rodeios e com toda a clareza. Dentro do possível, o professor deverá prevenir situações embaraçosas (prestando atenção ao horário previsto para a criança evacuar).

A organização escolar tem de preparar-se mediante as necessidades levantadas pela integração da criança com espinha bífida. E também tem de considerar, os objetivos especificamente educativos a que se devem propor.

Portanto, teremos que nos basear num estudo psicopedagógico fiável que refira os diferentes défices apresentados pela criança e as suas capacidades.

Visando estes dados como ponto de partida, será feito um programa de desenvolvimento individual que orientará o trabalho. Ao executar o programa e ao pensar pô-lo em prática, deve-se ter em conta o absentismo escolar próprio destas crianças, devido às frequentes hospitalizações. Logo, os objetivos da ação educativa terão que ser muito flexíveis a esta realidade.

Ao elaborar o horário do aluno deveremos ter em conta toda a coordenação com o fisioterapeuta, terapeuta da fala, professor de apoio, de forma a interferirem o menos possível no trabalho escolar, diário, do aluno. Jamais se deve impedir as crianças de participar nas atividades escolares que lhes sejam gratificantes e que lhes favoreçam a sua integração social. Basicamente, podemos referir estes aspetos nas seguintes questões fundamentais:

- Realismo - partir de um estudo com credibilidade para estabelecer uma estratégia concretizável.

- Coordenação - deve-se premiar a disciplina e organização e evitar a dispersão e anarquia.

É essencial definir objetivos comuns, devendo para tal, contribuir os diferentes profissionais e deve-se estar consciente das diferentes prioridades em cada fase do processo.

As intervenções terão que ser adequadas em função das características de cada fase (pré-escolar, crianças com afeções moderadas, etc). Por exemplo, a aquisição de conhecimento, a socialização, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem requerem períodos mais alargados de atenção nas crianças em idade escolar.

A intervenção de cada profissional deverá reforçar a dos outros: a vigilância da postura corporal, feita pelo professor durante as aulas será uma ajuda para o tratamento

do fisioterapeuta. A estimulação verbal durante os exercícios de reabilitação, favorecerá o trabalho do terapeuta da fala. (Garcia Fernandez, J.A. 1998)

2.8.4. Intervenção

Existem três níveis de intervenção em função da idade da criança: Estimulação precoce, Jardim-de-infância e Escola Primária. Estas são as fases fulcrais para o desenvolvimento e estimulação das suas capacidades e aptidões, a partir destas fases continua-se o trabalho até então realizado (adolescência e adulta), mas sabendo que as três fases iniciais da sua vida são as imprescindíveis e mais favoráveis ao seu desenvolvimento e estimulação.

Na intervenção precoce reconhece-se um empobrecimento de estímulos que a criança recebe desde a sua 1ª infância: “Para além dos estímulos relativos aos défices motores, a coordenação visual e motora, atenção, desenvolvimento da linguagem, socialização, etc, podem ser melhorados com uma estimulação adequada” (Herreros, 1984, p. 54).

A cooperação dos pais é fundamental, pois grande parte das atividades será no âmbito da vida quotidiana da criança.

Ao nível da linguagem os problemas de respiração e sobretudo de deglutição devem ser corrigidos o mais cedo possível antes que afetem o desenvolvimento da criança. São úteis exercícios de sopro, movimentos da língua e dos lábios, a mastigação, a identificação de imagens, sempre com a supervisão do pai e da mãe. Um grande número das atividades realizadas em casa poderão adquirir um valor educativo se lhes for atribuído um significado que se torne inteligível para a criança. Deve-se incutir – lhe, o mais cedo possível, que deverá tentar fazer o maior número de coisas sozinha. Mas é na motricidade que a criança com espinha bífida apresentará maiores dificuldades, daí que sejam importantíssimas a reabilitação terapêutica e a estimulação da mobilidade em prol de uma maior autonomia na exploração do espaço: Exercícios de controlo da cabeça, do tronco e das extremidades, bem como o rastejar estão indicados neste sentido.

Este processo de estimulação precoce será lento, gradual e dilatado no tempo, com o grande objetivo de se prevenir o quanto antes, ou minimizar dificuldades no processo de desenvolvimento do bebé ou da criança.

A estimulação essencial irá dos 3 aos 12 meses e segundo A ASBHIB, publica (1990) os principais objetivos da estimulação precoce são: favorecer o melhor desenvolvimento psico-motor da criança, prevenir o aparecimento de deformações e prestar apoio aos pais.

Como Bautista (1997) refere, ainda é necessário evitar o aparecimento de escaras e melhorar a circulação sanguínea.

A estimulação precoce pode significar um aumento de experiências sensoriais e motoras básicas para o desenvolvimento psico-sensorial da criança.

Esta estimulação deverá ser feita por uma equipa multidisciplinar, também com os pais, orientados por um profissional, para estarem melhor preparados para gerir as dificuldades e estimular as potencialidades dos seus filhos. A estimulação deve ser permanente e fazer parte da rotina doméstica e diária.

De acordo com Speck (1978) o meio contribui de uma forma determinante para a aprendizagem da criança. Os primeiros anos da infância são considerados, o período mais importante para a estimulação, não sendo necessário tanto esforço educativo. As peças basilares para despoletarem a ação educativa, serão todos aqueles que fazem parte do seu ambiente familiar: pais e familiares mais próximos.

Logo, a pertinência para que possam usufruir de uma série de orientações úteis para o desenvolvimento da criança nos seguintes níveis: motricidade; percepção; linguagem; socialização e afetividade.

Em qualquer circunstância, a reabilitação física deve estar muito presente para que se mantenha a mobilidade dos membros e se fortaleçam os músculos que funcionam. Exercícios de marcha útil, educação postural (posição em pé) são fundamentais para a independência que poderão obter se se moverem sozinhas.

O posicionamento correto é um dos aspetos centrais da estimulação da criança com Espinha Bífida. O desenvolvimento do controle postural inicia-se pela cabeça, seguindo a direção próximo-distal e céfalo-caudal.

Assim, o desenvolvimento da estabilidade do tronco torna-se um pré requisito para desenvolver as funções das extremidades superiores e inferiores. Dever-se começar por trabalhar primeiro próximo do ombro para depois se executarem outras funções tais como a pinça fina e outras atividades de destreza manual. Os alongamentos musculares evitam a instalação de deformidades. Mesmo se já existem deve-se evitar a sua progressão ou agravamento. O fortalecimento abdominal, far-se fazendo exercícios de flexão de tronco. A espasticidade que ocorre em alguns membros, não é completamente eliminada, mas pode ser minimizada. As massagens, o relaxamento, exercícios passivos e/ou a contração forte para gerar maior relaxamento, são técnicas usadas para este fim. A colocação da criança em decúbito lateral serve essencialmente para estimular movimentos, na linha média impulsionando o equilíbrio e a estabilidade.

No jardim de infância os educadores devem desenvolver um trabalho no jardim-de-infância, que seja a continuidade da intervenção precoce, a única alteração, será que a este nível se pretenda que a criança se saiba adaptar e integrar socialmente num grupo normalizado.

Nesta ocasião, o ensino torna-se muito mais individualizado e adequado ao ritmo que cada um for capaz de manter. Desenvolve-se um trabalho similar ao das outras crianças, contudo, trabalhar-se as questões relacionadas com a motricidade grossa, esquema corporal e motricidade fina.

Relativamente, à motricidade grossa e esquema corporal: a criança deve aprender a conhecer bem o seu corpo, as suas capacidades e incapacidades. Se precisar da cadeira de rodas para se movimentar, então deve explorar o melhor que puder a sua capacidade de movimento, fazendo exercícios em que possa experimentar o movimento do seu corpo no espaço, o movimento alternado dos membros, deve fazer corridas com a cadeira e rodá-la para vários lados, usar o travão, conseguir transferir-se da cadeira de rodas para a sanita, o chão ou para uma cadeira normal.

Não menos importantes são os exercícios que desenvolvem a motricidade fina, pois normalmente estas pessoas demonstram problemáticas associadas ao tônus muscular e ao controlo postural, mostrando-se um entrave para uma das atividades mais importantes, que é a escrita, a sua motricidade fina encontra-se portanto limitada.

Quanto às condições de aquisição da escrita não são as mesmas dos restantes meninos, por isso será necessário conceber algumas estratégias, para lhes facilitar essa mesma aquisição, faz-se exercícios de manipulação e adaptações aos materiais escolares, assim como exercícios que provoquem uma maior destreza manual, tais como, o uso da pinça polegar indicador, segurar o lápis com bastante pressão, procurar uma posição adequada da mão em relação ao braço e dos dedos em relação à mão.

Na escola primária os problemas destas crianças não são os mesmos, no 1º ciclo ou no jardim-de-infância ou na pré-primária. Entre os 7 ou 8 anos estas crianças estabilizam a sua situação revelando no entanto um ligeiro atraso escolar, diferenciando-os pouco dos colegas do grupo onde se encontram inseridos. Nesta fase não estão tão sujeitos a intervenções cirúrgicas, por isso não faltam tanto, de qualquer forma, continuam a precisar de muito apoio ao longo do 1º ciclo para reduzir problemas psicológicos, como por exemplo: dificuldades de linguagem, de orientação, simbolização, memória e atenção. Todos estes problemas podem ser ultrapassados com exercícios simples, a realizar na sala de aula ou em sessões de apoio.

Dadas as circunstâncias estas crianças normalmente são mais lentas em termos de aprendizagem é importante que se estabeleça um sistemático contacto entre elas, o professor e os pais, para que qualquer problema que possa surgir possa ser mais facilmente ultrapassado. O tipo de exercícios a serem feitos por estas crianças é importante fazê-los de modo distinto e deve-se cuidar de todas as outras áreas de uma forma geral, o desenvolvimento da memória é fundamental.

O grandioso objetivo da ação educativa é a integração social do aluno e a sua normalização dentro um grupo. E deve-se ter sempre uma atitude realista, que não interfira nas atividades normais dos alunos, os apoios deverão ser iniciados o mais cedo possível, sendo fundamental a colaboração dos pais.

Estas crianças têm limitações ao nível motor, encontram-se privados em áreas sensoriais, cognitivas e/ou emocionais. De acordo com Pico e Vayes existe um estreito relacionamento entre o desenvolvimento das funções motoras e do desenvolvimento das funções psíquicas. “Quanto mais numerosas e mais ricas forem as situações vividas pelas crianças, maior será o número de esquemas por ela adquiridos.” (Lagrange, 1977)

Logo, a psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo que desenvolve as funções, a inteligência e o afeto.

2.9. Formas de Reabilitação

No processo de reabilitação deve-se começar, logo desde o nascimento, porque as intervenções cirúrgicas trarão melhor qualidade de vida à criança. No que concerne ao mielomeningocelo, quando ele existe, com a intervenção cirúrgica, dentro de 48 horas após o nascimento, consegue-se colocar os nervos expostos e a medula, dentro do canal espinal e cobri-los com pele e músculos. Apenas desta forma se consegue impedir infeções e complicações.

É essencial a prevenção do aparecimento da hidrocefalia (drenar o líquido cefalorraquidiano para manter a pressão do cérebro nos parâmetros normais). Subsistem também intervenções cirúrgicas ao nível ortopédico e da visão (que permitem impedir a cegueira ou baixa visão).

Realça-se, que estas crianças com este tipo de afeção, relativamente à sua educação as expectativas sejam, que possam viver dentro das suas limitações em termos de mobilidade (utilização de cadeiras de rodas ou muletas).

Se inevitável for os educadores devem também intervir no aspeto do controle dos esfíncteres anal e vesical, para que estas crianças se tornem mais independentes.

Capítulo 3 - A Inclusão de crianças com Espinha Bífida

“ Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. As características mais importantes das crianças e dos jovens com deficiência são as suas habilidades.”

Hallahan e Kauffman, 1994

3.1. A Inclusão de crianças com Espinha Bífida

De acordo com Nielson (1999), a inclusão de uma criança com espinha bífida em classes regulares, propiciando um modelo escolar mais normal possível, é extraordinariamente benéfica. Contudo, pode tornar-se imprescindível que a escola proceda a algumas alterações, para poder receber os alunos com esta deficiência. Dependendo do tipo específico de espinha bífida, aparam necessárias adaptações estruturais especiais, assim como a instalação de elevadores ou de rampas. Pode ser também preciso adquirir equipamento específico, como cadeiras de rodas, muletas ou aparelhos.

Contudo, alguns alunos com espinha bífida podem apresentar outras deficiências, como: convulsões, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem ou ainda outro tipo de problemática.

O docente, para estes alunos, deve estabelecer objetivos realistas, para que estes se sintam estimulados e assim amplifique o seu desejo de ser bem-sucedidos. E devem-se enaltecer os seus pontos fortes e dar-lhes oportunidades para demonstrarem os seus talentos, conquistando desta forma o sucesso e receber a aprovação dos seus colegas. As reações e as observações relacionadas com os mesmos devem ser positivas, valorizando as suas capacidades e os aspetos positivos da sua personalidade, de modo a fortalecer a sua autoconfiança e a perceção do seu valor pessoal.

O professor “deve ajudar os restantes alunos a reconhecer as semelhanças que existem entre todos os alunos, fazendo-lhes perceber que entre eles e os companheiros que apresentam espinha bífida os pontos em comum são em maior número do que as diferenças”. (Nielson, 1999)

3.2. A Autonomia pessoal como base para a Integração social de Crianças com Espinha Bífida

Conforme Bautista (1993) a autonomia pessoal é o conjunto de capacidades relacionadas com: a higiene, vestir/despir, alimentação e deslocação, adquiridas pela criança para conseguir a sua independência. A aprendizagem destas capacidades é um

processo de socialização primária que, associado a outros aspetos, é a alicerce para que a criança possa assumir-se como membro da sociedade.

A autonomia pessoal consegue-se de forma inconsciente nos primeiros anos de vida. As crianças com espinha bífida têm uma aprendizagem mais difícil e prolongada devido a uma série de causas:

- A criança com espinha bífida está sujeita a problemas de saúde e múltiplas hospitalizações. Os longos períodos de repouso prejudicam o seu desenvolvimento e a formação da sua personalidade e numerosas vezes originam retrocessos.
- Os problemas de superproteção familiar, os pais, na ânsia de proporcionar ao filho o seu bem-estar, capricham, prejudicam a criança e a todos os que o rodeiam.
- Outra causa é a mobilidade, as barreiras arquitetónicas continuam a ser oobstáculo mais grave de que o próprio problema físico.
- Esta criança também apresenta uma série de problemas psicológicos que complicam a aquisição da sua autonomia. Como por exemplo: o défice de organização, falta de memória, problemas espaciais, défice de concentração e falta de motivação.

Estes tipo de crianças têm uma deficiente organização para preestabelece a ordem correta de alguns passos de determinadas tarefas e por isso é incapaz de as terminar satisfatoriamente. Como por exemplo, ir para a banheira sem levar a toalha e o sabonete.

A sua falta de memória, tornasse evidente quando se esquecem de tomar os medicamentos, de ir à casa de banho (quando têm um problema intestinal), de arrumar as suas coisas, etc.

Quanto aos problemas espaciais são originados pelos extensos períodos em que ficam acamados ou em cadeira de rodas, estas crianças praticamente não interagem com o meio, delimitando as suas oportunidades de estimulação ambiental e de contactos sociais; mostram igualmente dificuldade para se algalhar, abotoar-se, atar os atacadores, partir alimentos, encher o copo servindo-se do jarro, etc.

No que concerne, ao défice de concentração apesar de não seja um problema específico da espinha bífida impede a aprendizagem das tarefas a que se propõem.

Relativamente, à falta de motivação em cumprir as atividades do dia-a-dia, pois a dificuldade é muita e poucas vezes o conseguem fazer sozinhos. Estas crianças quanto à sua incontinência, raramente o fazem sozinhas, porque os pais os ajudam quando necessitam.

3.2.1. *Apreciações gerais num programa de desenvolvimento da autonomia*

Em qualquer programa de desenvolvimento da autonomia, o importante é o como a criança se confronta com as atividades da vida diária, sendo assim necessário adequar a forma de lhe facilitar a experiência e de a encaixar no seu próprio comportamento.

No plano de treino da autonomia deve-se pensar no seguinte: deve começar o mais cedo possível; é importantíssimo escolher uma altura em que não se prevejam alterações que possam intervir no programa, como mudança de residência, férias, hospitalizações, entre outras...; iniciar só quando os pais se empenharem a segui-lo, pois requer tempo e um trabalho obstinado; não se devem deixar iludir pela criança e dar-lhes instruções concretas e sequencializadas para que esta as compreenda; no que diz respeito à alimentação, é essencial seguir uma dieta equilibrada, rica em fibra e celulose que impeça a sua tendência para engordar e controlar o intestino.

A ausência de autonomia à mesa deve-se às constantes hospitalizações e superproteção, logo, não estão habituados a comer sozinhos, provocando-lhes dificuldades de mastigação e produzindo frequentemente vômitos.

É extremamente importante que sejam autónomos nas deslocações responsabilizando-os e ensinando-os a manejar e controlar os aparelhos que lhe possibilitam a marcha, tais como: botas ortopédicas, canadianas, cadeira de rodas. etc. Conjuntamente também é fundamental ensiná-los, aos poucos, a vestirem-se. Correspondente ao seu grau de incapacidades, serão utilizadas técnicas igualmente eficazes. A postura para melhor se vestirem varia segundo o tipo e grau de lesão.

Segundo Bautista (1993) o vestuário recomendado deve ser em tecido natural para que as peças de roupa quando em contacto com a pele, não provoquem irritações, assim são isolantes para as crianças com problemas de circulação. Os sapatos e meias têm de estar completamente adaptados ao pé da criança, porque o roçar causará escaras. Os casacos e camisolas devem ter um decote desafogado e fecharem à frente com fecho de correr ou colchetes. É importante marcar a parte da frente e a de trás, a de cima e a de baixo da roupa.

Sintetizando, para a criança ser autónoma é preciso estudar as técnicas mais apropriadas para ela se vestir, os materiais mais convenientes, as adaptações necessárias e trabalhar afincadamente o domínio do esquema corporal, da orientação espacial e da manipulação.

O problema da autonomia no banho é o ato de higiene que levanta grandes dificuldades e o seu treino leva muito tempo: o controlo intestinal em algumas crianças prende-se com a prisão de ventre, enquanto outras poderão ter diarreias. É fundamental, seguir uma dieta adequada. E proveitoso ter um registo dos alimentos comidos, do tempo dos movimentos: intestinais e da atividade. Crianças mais velhas poderão elas próprias fazer esse registo.

A melhor forma de as motivar é com o estímulo, os elogios e meiguices, não é recomendável o castigo porque só causará frustração.

Relativamente ao controlo da urina é imprescindível saber que a bexiga funciona de várias maneiras. A criança será aconselhada a esvaziar a bexiga por pressão na parte baixa do abdómen e dando pequenos toques ou estimulando as zonas próximas dos órgãos genitais. Esta terá de beber periodicamente líquidos, pois quanto menos concentrada a urina estiver, menos perigo haverá de infeções e irritação da bexiga que se refletirão nos rins e desequilíbrio no esquema de evacuação periódica. O fundamental é responsabilizá-la a ir espontaneamente à casa de banho sem que seja preciso chamá-la.

Quanto ao banho tem de aprender a temperar a água para evitar queimaduras e em simultâneo verificar se está com escaras. Estes jovens não conseguem manter o equilíbrio de forma estável, assim podem usar uma cadeira ou servir-se de uma placa de madeira que será colocada em ponte sobre a banheira. É indispensável que seque bem o corpo para evitar as feridas e que organize previamente todos os utensílios de que necessita, colocando-os ao seu alcance.

Por fim e como último aviso e não menos importante, é importante não cair no erro de converter o programa de autonomia em, mais uma disciplina a superar; deve sim ser um processo natural, sem objetivos rígidos que possam ser considerados pela criança como algo que lhes é alheio. O caminho para o êxito deste ou qualquer outro programa de treino é a firmeza e consciencialização.

Resumindo, o objetivo principal será dar-lhe o maior grau de independência, esta independência proporcionar-lhe-á uma maior autonomia, socialização e felicidade. E com uma elevada autonomia nas A. V. D. e ótimas infraestruturas consegue-se a receita ideal para a inclusão da discente na comunidade escolar seja ela qual for. Pois assim, poderá fazer a sua vida quotidiana sem qualquer tipo de ajuda.

O percurso escolar realizado por estas crianças e a sua plena integração no meio onde vivem e na sociedade, talvez se possa espelhar nestas palavras do poeta Álvaro de Campos:

"Para ser grande, sê inteiro
nada teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és no mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive."

Capítulo 4 – A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

“... devem adotar uma política e dispor de uma estrutura auxiliar de serviços, para que as pessoas portadoras de deficiência das zonas urbanas e rurais gozem de iguais oportunidades de trabalho produtivo e remunerado no mercado aberto de trabalho.”

(Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência aprovado pela **ONU**, Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982)

4.1. A inclusão das pessoas com deficiência e a responsabilidade social empresarial

A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é colocar a diferença dentro da uma empresa, combatendo o preconceito e reconhecendo a igualdade essencial entre as pessoas. Para ajudar as empresas a eliminar as barreiras da qualificação e contratação surgiu o Programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade, que tem como objetivo a integração social, que destaca a riqueza de talentos e capacitações de cada pessoa.

Num quadro social marcado por discrepâncias profundas, é importante implementar estratégias para criar uma realidade social inclusiva, que absorva as demandas e necessidades de todos segmentos sociais. Afinal, a vida longa dos negócios está intimamente relacionada com a criação de um modelo sustentável de desenvolvimento para toda a sociedade.

Incrementar a diversidade é promover a igualdade de oportunidades para que todos possam desenvolver os seus potenciais. No caso das pessoas com deficiência, devemos começar por lhes garantir o direito de acesso aos bens da sociedade, como a educação, saúde, trabalho, remuneração digna, etc. Quanto à inclusão no mercado de trabalho, é necessário assegurar as condições de interação das pessoas portadoras de deficiência com os demais funcionários da empresa e com todos os parceiros e clientes, com os quais lhes caiba manter relacionamento. Não se trata, portanto, somente de contratar pessoas com deficiência, mas também de oferecer as possibilidades para que possam desenvolver os seus talentos e permanecer na empresa, atendendo aos critérios de desempenho previamente estabelecidos.

As empresas têm uma grande capacidade de influir na transformação da sociedade. Mesmo as mudanças de caráter interno repercutem diretamente na vida dos funcionários, nas suas famílias e na comunidade com a qual a empresa se relaciona.

A empresa inclusiva reforça o espírito de equipa dos seus funcionários, fortalecendo a sinergia em torno dos objetivos comuns e expressando os seus valores coletivamente. O ambiente físico adequado atenua as deficiências e torna-se mais agradável para todos. Enfim, esses fatores humanizam mais, o ambiente de trabalho.

Com um clima organizacional assim, também é possível obter ganhos de produtividade, se as pessoas com deficiência estiverem devidamente inseridas nas funções onde possam ter um bom desempenho.

4.2. Programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade

A formação e a inserção profissional de públicos menos favorecidos, em geral, e de pessoas com deficiências e incapacidades, é fundamentalmente uma questão crucial na medida em que o trabalho e o emprego produtivo colhe uma importante estrutura para as pessoas, para a família e para a sociedade no seu conjunto.

Apesar de todos os esforços desenvolvidos desde a década de 80, no que diz respeito à criação de medidas que favoreçam, potenciem e dignifiquem o acesso e a frequência das pessoas com deficiências e incapacidades no mercado de trabalho, designadamente, a criação de um sistema de formação profissional especializado, medidas de apoio e de compensação aos empregadores, ou modelo de emprego protegido, torna-se necessário sistematizar e inovar, de forma coerente e articulada, face à moldura legal que enquadra este anterior sistema.

Face às normas e orientações internacionais, entre elas a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, constituem princípios fundamentais da política da deficiência presentes na prática governativa do XVII ao XIX Governo Constitucional, a afirmação dos direitos das pessoas com deficiências e incapacidades e o respeito pela dignidade que lhes é inerente, a não discriminação e a igualdade de oportunidades, através da criação de medidas como as que estão, antes de mais, plasmadas no I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades 2006-2009 (PAIPDI).

4.2.1. Apoio à qualificação

Os **objetivos, modalidades e destinatários** do apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades é realizado através de ações de formação, inicial e contínua. A formação profissional visa enriquecer as pessoas com deficiências e incapacidades dos conhecimentos e competências necessárias à obtenção de uma

qualificação que lhes permita exercer uma atividade no mercado de trabalho, manter o emprego e progredir profissionalmente de forma sustentada.

A formação inicial dirige-se às pessoas com deficiências e incapacidades que pretendem ingressar ou reingressar no mercado de trabalho e não dispõem de uma certificação escolar e profissional compatível com o exercício de uma profissão ou ocupação de um posto de trabalho.

A formação contínua destina-se às pessoas com deficiências e incapacidades, empregadas ou desempregadas que pretendem melhorar as respetivas competências e qualificações visando a manutenção do emprego, progressão na carreira, reingresso no mercado de trabalho ou reconversão profissional, ajustando as suas qualificações às necessidades das empresas e do mercado de trabalho.

A **organização da formação** profissional desenvolve-se de forma integrada no contexto das ações destinadas à população em geral, com recurso aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), com o apoio especializado do IEFP, I. R, bem como através de ações especificamente destinadas às pessoas com deficiências e incapacidades, que embora com adaptações do meio não reúnam condições para aceder às primeiras.

O CNQ, pode incluir referenciais específicos ajustados às características das pessoas com deficiências e incapacidades que por razões decorrentes da sua incapacidade não reúnam condições para cumprir os referenciais completos do CNQ.

As ações de formação especificamente destinadas às pessoas com deficiências e incapacidades são organizadas e desenvolvidas em estreita articulação com o mercado de trabalho, tendo em consideração as exigências do mesmo e as características e necessidades destas pessoas.

A formação profissional de pessoas com deficiências e incapacidades, deve, sempre que necessário, integrar uma componente de reabilitação funcional e atualização de competências, visando o desenvolvimento da autonomia pessoal, de atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidades.

Para a concretização dos objetivos de formação contínua, e quando não seja possível a constituição de um grupo de formandos, podem ser desenvolvidos planos individualizados de formação contínua, utilizando os meios e recursos da formação inicial, com a correspondente imputação de custos às modalidades de formação.

As **fases da formação** são desenvolvidas nos termos que venham a ser objeto de regulamentação específica, podendo integrar diferentes fases que possibilitem a

construção de respostas formativas ajustadas aos destinatários das ações e que podem integrar, entre outras, as seguintes fases: recuperação e atualização de competências pessoais e sociais, que pode incluir o desenvolvimento de atividades no âmbito da orientação profissional, preferencialmente distribuídas ao longo da formação; a aquisição das competências necessárias à qualificação profissional certificada ou à ocupação de um posto de trabalho no âmbito de ações destinadas à população em geral ou de ações específicas de formação para pessoas com deficiências e incapacidades e formação em contexto de trabalho, que visa promover o treino de competências pessoais e técnicas em ambiente real de trabalho, bem como facilitar o processo de aproximação dos formandos ao mercado de trabalho.

A duração máxima das ações de qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades deve ter como referência as 2900 horas, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

As ações de qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades podem ainda ter a duração das ações de qualificação prevista nos referenciais que integram o CNQ com ou sem adaptações, ou a duração que venha a ser fixada em regulamentação específica.

A **Certificação da formação** deve ser ministrada nos termos da organização da formação, progressivamente, integrada no CNQ com as adaptações que venham a ser consideradas necessárias, para viabilizar o acesso à dupla certificação.

As pessoas com deficiências e incapacidades podem, ainda, ter acesso à caderneta individual de competências, nas condições previstas nas fases da formação.

Os **promotores** podem candidatar-se aos apoios financeiros à formação profissional as pessoas coletivas de direito privado e de direito público que não façam parte da administração direta do Estado que realizem ações de formação profissional para pessoas com deficiências e incapacidades. Podem ainda candidatar-se aos apoios financeiros à formação profissional as entidades empregadoras relativamente às ações de formação profissional desenvolvidas para os seus trabalhadores com deficiências e incapacidade.

Os **requisitos específicos** para além dos requisitos previstos nos requisitos gerais de acesso os promotores de ações de formação destinadas às pessoas com deficiências e incapacidades previstos devem ainda: possuir certificação adequada, nos termos da legislação aplicável; reunir condições técnicas, meios e recursos para desenvolverem a atividade a que se candidatam; dispor de uma equipa técnica ajustada ao desenvolvimento das ações e dos públicos a que se destinam; dispor de capacidade organizativa e pedagógica, quando exigível em função das ações, bem como dos meios humanos e materiais necessários à implementação das ações; possuir reconhecida capacidade

técnica e experiência no âmbito da habilitação e reabilitação profissional das pessoas com deficiências e incapacidades.

Os **apoios financeiros à formação profissional**, para efeitos de atribuição dos apoios financeiros às ações de formação profissional, podem ser elegíveis as despesas relativas: ao acompanhamento psicopedagógico; à adoção de medidas ergonómicas destinadas ao ajustamento dos locais de formação, instrumentos e utensílios às limitações funcionais dos formandos com deficiência, de forma a alcançar-se maior rendimento e segurança na atividade desenvolvida; à eliminação de barreiras arquitetónicas, incluindo as que dizem respeito à acessibilidade aos locais de formação; recrutamento, avaliação e orientação dos formandos; à bolsa, alimentação, alojamento, transporte, despesas de acolhimento e encargos com seguros dos formandos; a remunerações dos formadores, pessoal técnico não docente, administrativo e auxiliar, bem como outros encargos com alojamento, alimentação e transportes quando aplicáveis; rendas, alugueres e amortizações; os encargos diretos com a preparação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos projetos; encargos gerais do projeto; os encargos com a promoção de encontros e seminários temáticos e a formação de pessoal docente e técnico não docente; divulgação, avaliação e controlo das ações.

Para efeitos de atribuição dos apoios financeiros às ações de formação profissional contínua desenvolvidas pelas entidades empregadoras para os seus trabalhadores com deficiências e incapacidades, podem ser elegíveis as despesas relativas: à adaptação do posto de formação; a aquisição de recursos pedagógicos e didáticos adaptados às pessoas com deficiências e incapacidades e a aquisição de serviços especializados de forma a possibilitar o acesso e a frequência da formação.

Os termos em que se processa o acesso aos apoios financeiros no âmbito da qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades são definidos em regulamentação específica.

Os **fundos comunitários** sempre que os apoios concedidos pelo IEFP, I. P., sejam passíveis de cofinanciamento por fundos comunitários, designadamente pelo Fundo Social Europeu, a concessão dos apoios devem respeitar as respetivas elegibilidades e normas de acesso.

A **legislação aplicável** para além do disposto na presente secção, é aplicável a regulamentação dos apoios gerais à formação profissional, com as devidas adaptações.

4.2.2. Apoios à integração, manutenção e reintegração do mercado de trabalho

O **objetivo e a modalidade** aqui visa promover a integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho das pessoas com deficiências e incapacidades e

integra as seguintes modalidades: informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego; apoio à colocação; acompanhamento pós-colocação; adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas; isenção e redução de contribuições na segurança social.

As isenções e reduções das contribuições para a segurança social a cargo de entidades empregadoras que contratem pessoas com deficiências e incapacidades são reguladas em legislação especial.

São **competências dos centros de emprego**, a integração em ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego, a colocação e o acompanhamento pós-colocação constituem competência dos centros de emprego, relativamente às pessoas com deficiências e incapacidades nelas inscritas, identificadas e desenvolvidas no âmbito dos respetivos planos pessoais de emprego (PPE).

Os centros de emprego podem pedir que as ações sejam realizadas por entidades credenciadas como centros de recurso, sempre que se justifique a necessidade de intervenção especializada no contexto do PPE definido para cada destinatário.

Articulando as ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego, a colocação e o acompanhamento pós-colocação realizadas são desenvolvidas pelos centros de recursos em estreita articulação com o respetivo centro de emprego.

As ações enquanto intervenções complementares e de apoio à atuação dos centros de emprego, são desenvolvidas pelos centros de recursos no estrito cumprimento do PPE definido para cada um dos recetores, com vista a encontrar as respostas mais adequadas à sua inserção socioprofissional.

4.2.2.1. Informação, avaliação e orientação para a qualificação e o emprego

Os **objetivos específicos** são a informação, a avaliação e a orientação para a qualificação e o emprego para apoiar as pessoas com deficiências e incapacidades, inscritas nos centros de emprego, na tomada de decisões vocacionais adequadas, disponibilizando a informação necessária para o escolhido, promovendo a avaliação da sua funcionalidade e incapacidade e a determinação dos meios e apoios considerados indispensáveis à definição e desenvolvimento do seu PPE.

“As prestações técnicas de informação para a qualificação e o emprego visam proporcionar à pessoa com deficiências e incapacidades, os elementos úteis para a definição de possíveis percursos profissionais, nomeadamente no que se refere a informação sobre o mercado de trabalho, as atividades profissionais, os apoios ao emprego, à formação profissional, à igualdade de oportunidades no mercado de trabalho

e informação sobre os produtos e dispositivos destinados a compensar e atenuar as limitações de atividade.

As prestações técnicas de avaliação para a qualificação e o emprego visam aferir o desempenho, a capacidade, as limitações de atividade e as restrições na participação da pessoa com deficiências e incapacidades, com especial incidência ao nível do emprego e trabalho, determinar a sua capacidade de trabalho e identificar as adaptações do meio e os produtos e dispositivos mais adequados, com vista a superar as limitações de atividade e restrições de participação no âmbito do trabalho e emprego.

As prestações técnicas de orientação para a qualificação e o emprego visam apoiar a pessoa com deficiências e incapacidades na escolha informada do seu percurso profissional em concordância com as suas características pessoais e expectativas, na elevação do seu nível de empregabilidade e na inserção no mercado de trabalho, nomeadamente através da identificação das etapas e dos meios mais adequados para o efeito.” (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, Secção II, artigo 18.º).

Os **destinatários** são as pessoas com deficiências e incapacidades inscritas nos centros de emprego.

A **duração** das ações de informação, avaliação e orientação profissional têm um período máximo de duração de quatro meses para cada destinatário.

4.2.2.2. Apoio à colocação

Os **objetivos específicos** do apoio à colocação são promover a inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiências e incapacidades, inscritas nos centros de emprego, através de um processo de mediação entre as mesmas e as entidades empregadoras, equacionando simultaneamente os aspetos relativos à acessibilidade, à adaptação do posto de trabalho, ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade bem como sensibilizando as entidades empregadoras para as vantagens da contratação deste público, e apoiando o destinatário na procura ativa de emprego e na criação do próprio emprego.

Os **destinatários** do apoio à colocação são as pessoas com deficiências e incapacidades desempregadas ou empregadas que pretendam mudar de emprego, desde que inscritas nos centros de emprego, bem como as entidades empregadoras que pretendam contratar trabalhadores com deficiências e incapacidades.

A **duração** das ações de apoio à colocação pode ter um período máximo de duração de seis meses para cada destinatário, para efeitos de comparticipação financeira do IEFP, I. P., com os custos decorrentes da intervenção.

4.2.2.3. Acompanhamento pós-colocação

Os **objetivos específicos** do acompanhamento pós-colocação visam a manutenção no emprego e a progressão na carreira da pessoa com deficiências e incapacidades através do apoio técnico aos trabalhadores com deficiências e incapacidades e respetivas entidades empregadoras, nos seguintes aspetos: adaptação às funções a desenvolver e ao posto de trabalho; integração no ambiente sócio laboral da empresa; desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais adequados ao estatuto de trabalhador de cessibilidade e deslocações para as instalações da empresa por parte dos trabalhadores com deficiência.

São **destinatários** do acompanhamento pós-colocação, trabalhadores com deficiências e incapacidades, por conta própria ou de outrem que necessitem de apoio para a manutenção ou progressão no emprego, bem como entidades empregadoras que tenham ao seu serviço trabalhadores com estas características.

A **duração** é por um período máximo de 12 meses para cada trabalhador com deficiências e incapacidades, podendo ser prorrogado até ao limite de 24 meses, em situações excecionais, designadamente, no caso de pessoas com deficiências ao nível das funções mentais, desde que devidamente justificado.

As ações podem ser realizadas de forma contínua ou interpolada, consoante as necessidades de intervenção adequadas a cada trabalhador.

O **alargamento do âmbito de aplicação** no acompanhamento pós-colocação é aplicável, com as necessárias adaptações, aos destinatários inseridos em estágios financiados pelo IEFP, I. P., em qualquer das modalidades de contrato emprego-inserção ou no contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras.

As ações previstas têm a seguinte duração máxima: estágios ou qualquer das modalidades de contrato emprego-inserção, período de realização das mesmas e contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras 36 meses, podendo exceionalmente ser prorrogado quando existam razões fundamentadas.

4.2.2.4. Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas

Os **objetivos específicos** dos apoios à adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas visam promover a integração socioprofissional da pessoa com deficiências e incapacidades no mercado normal de trabalho, nomeadamente através de apoios que compensem as entidades empregadoras dos encargos decorrentes da sua contratação.

“Os **destinatários** dos apoios à adaptação de postos de trabalho e à eliminação de barreiras arquitetónicas, são as pessoas com deficiências e incapacidades desem-

pregadas ou à procura do primeiro emprego, inscritas nos centros de emprego.” (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, Secção VI, artigo 30.º).

Os **critérios gerais de concessão dos apoios** à adaptação de postos de trabalho e a eliminação de barreiras arquitetónicas são da responsabilidade das entidades empregadoras.

“O IEFP, I. P., pode excecionalmente, conceder os apoios previstos na presente secção às entidades empregadoras quando se verifiquem as seguintes condições: a imprescindibilidade dos mesmos para o acesso da pessoa com deficiências e incapacidades, demonstrada no respetivo PPE; a necessidade e adequação da adaptação ou da eliminação de barreiras arquitetónicas, resultante da avaliação de um determinado posto de trabalho e do desempenho do trabalhador para o mesmo e a rentabilidade social dos valores aplicados nos vários esquemas de apoio financeiro face às alternativas de colocação e às aptidões profissionais da pessoa com deficiências e incapacidades.” (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, Secção VI, artigo 32.º).

O **apoio para adaptação de postos de trabalho** é concedido financeiramente para adaptação de postos de trabalho às entidades empregadoras de direito privado que por admitirem pessoa com deficiências e incapacidades desempregada ou à procura do primeiro emprego, inscrita nos centros de emprego, através de contrato de trabalho sem termo ou a termo com duração mínima inicial de um ano necessitam de adaptar o equipamento ou o posto de trabalho às dificuldades funcionais do trabalhador.

O apoio previsto não é aplicável às adaptações de posto de trabalho de trabalhadores, vítimas de acidentes de trabalho ou de doença profissional, sempre que essa responsabilidade pertença à entidade empregadora ao serviço da qual ocorreu o acidente ou doença, ou ao respetivo grupo empresarial.

As soluções técnicas e ergonómicas para as quais é requerido o apoio referido anteriormente são apreciadas caso a caso.

O apoio não pode exceder 16 vezes o valor do IAS por cada pessoa com deficiências e incapacidades. O apoio previsto no presente artigo é aplicável nos estágios financiados pelo IEFP, I. R, e em qualquer das modalidades de contrato emprego-inserção, não podendo exceder 50 % do valor previsto.

Quando ocorre a contratação da pessoa com deficiências e incapacidades pela entidade promotora, no final da execução do estágio ou do contrato emprego-inserção, pode ser participado o valor remanescente da solução técnica apoiada.

Relativamente, ao **apoio para eliminação de barreiras arquitetónicas** só é concedido para ajuda financeira na eliminação de barreiras arquitetónicas às entidades empregadoras de direito privado que admitam pessoas com deficiências e incapacidades se este for desempregado, procure o primeiro emprego, esteja inscrita nos centros de

emprego, através de contrato de trabalho sem termo ou a termo com duração mínima inicial de um ano e cuja funcionalidade dependa das alterações a introduzir no posto de trabalho.

As soluções técnicas para as quais é requerido o apoio, bem como o tipo de deficiência ou incapacidade que fundamenta o seu pedido, são apreciadas caso a caso.

O apoio financeiro é apenas concedido às pessoas coletivas de direito privado cujos edifícios ou estabelecimentos tenham sido licenciados ou construídos antes de 20 de Fevereiro de 2007, nos termos da legislação em vigor.

O apoio financeiro não pode exceder 50 % do valor da obra ou meio técnico adquirido, até ao limite de 16 vezes o valor do IAS.

Se for o caso de um **trabalho a tempo parcial** os apoios previstos podem ser concedidos desde que o período normal de trabalho seja igual ou superior a 50 % do respetivo limite máximo legal.

No que concerne, à **cessação do contrato** antes do fim do respetivo prazo inicial ou subsequente, ou nos três anos subsequentes à admissão do trabalhador, no caso de contratos sem termo, determina-se a devolução do apoio concedido, nas seguintes situações: revogação do contrato de trabalho; cessação do contrato de trabalho por iniciativa da entidade empregadora, com exceção do despedimento por facto imputável ao trabalhador e cessação do contrato de trabalho por iniciativa do trabalhador, por facto imputável à entidade empregadora.

Quando ocorre a cessação antecipada do contrato no âmbito do estágio ou de qualquer das modalidades de contrato emprego-inserção é aplicável o previsto anteriormente, com as necessárias adaptações.

A **acumulação de apoios** de adaptação a postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas são cumuláveis entre si e não podem ser concedidos por mais de uma vez à mesma entidade empregadora em relação às mesmas adaptações.

4.2.3. Emprego apoiado

O emprego apoiado tem como **conceito e objetivo** o exercício de uma atividade profissional ou socialmente útil visando o enquadramento adequado e com possibilidade de atribuição de apoios especiais por parte do Estado, que visa permitir às pessoas com deficiências e incapacidades o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que facilitem a sua transição, sempre que possível, no regime normal de trabalho.

Este tipo de emprego tem ainda o desenvolvimento de atividades em contexto laborais, sob a forma de estágios de inserção, que pretendem retificar as condições do exercício de uma atividade profissional, desenvolver competências pessoais e profissionais e promover a inserção profissional das pessoas com deficiências e incapacidades.

As **modalidades** de emprego apoiado que são desenvolvidas em Portugal nos nossos dias são as seguintes: o estágio de inserção para pessoas com deficiência e incapacidades, o contrato emprego-inserção para pessoas com deficiências e incapacidades, o centro de emprego protegido e o contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras.

4.2.3.1. Estágio de inserção para pessoas com deficiência e incapacidades

Os **objetivos** dos estágios de inserção propendem-se em apoiar a integração ou reintegração no mercado de trabalho de pessoas com deficiências e incapacidades desempregadas ou à procura de primeiro emprego, através de formação prática em contexto laborais, que complemente e aperfeiçoe as suas competências, de forma a facilitar o seu recrutamento, integração e a potenciação do seu desempenho profissional.

Quanto ao seu **regime** os estágios de inserção para pessoas com deficiências e incapacidades regem-se, com as necessárias adaptações, pelas disposições aplicáveis ao programa de estágios qualificação-emprego previsto em legislação própria, salvo o exposto nos pontos seguintes:

- Podem beneficiar de estágios de inserção previstos as pessoas com deficiências e incapacidades, desempregadas ou à procura do primeiro emprego, inscritas nos centros de emprego, que tenham anteriormente frequentado formação profissional.
- Os destinatários que não possuam qualquer das habilitações ou dos níveis de qualificação previstos no programa de estágios qualificação-emprego beneficiam de uma bolsa mensal de estágio de montante igual ao valor do IAS.
- As candidaturas prioritárias são as que o estágio constitua a primeira etapa de um processo de inserção profissional sob a forma de emprego em regime normal ou contrato de emprego apoiado em entidade empregadora.
- Os estágios de inserção para pessoas com deficiências e incapacidades têm um regime de candidatura aberta.

4.2.3.2. Contrato emprego-inserção para pessoas com deficiência e incapacidades

Os **objetivos** do contrato emprego-inserção para pessoas com deficiências e incapacidades, possibilita o desenvolvimento de atividades socialmente úteis por parte da pessoa com deficiências e incapacidades, com vista a fortalecer as suas competências relacionais e pessoais, valorizar a autoestima, assim como estimular hábitos de trabalho, enquanto não tiver oportunidade de trabalho por conta própria ou de outrem ou de

formação profissional, de forma a promover e apoiar a sua transição para o mercado de trabalho.

O **regime** deste tipo de contratos define que as pessoas com deficiências e incapacidades, desempregadas ou à procura do primeiro emprego, inscritas nos centros de emprego, podem desenvolver atividades socialmente úteis, através do contrato emprego-inserção para pessoas com deficiências e incapacidades, que se administra, com as necessárias adaptações, pelas disposições aplicáveis ao «Contrato emprego-inserção +», previsto em legislação própria. Salvo o desenvolvimento de atividades socialmente úteis por parte das pessoas com deficiências e incapacidades, beneficiárias do subsídio de desemprego, subsídio social de desemprego ou do rendimento social de inserção, que reúnam os requisitos de acesso às medidas «Contrato emprego-inserção» e «Contrato emprego-inserção +» é realizado ao abrigo do respetivo regime jurídico, com as especificidades previstas nos apoios financeiros.

Os **apoios financeiros** conjeturados no regime jurídico do «Contrato emprego-inserção» e do «Contrato emprego-inserção +», do IEFP, I. P., concedem ainda às entidades promotoras as seguintes medidas: comparticipação nas despesas de transporte e subsídio de alimentação com os destinatários com deficiências e incapacidades, realizadas nos termos previstos na respetiva legislação, em qualquer das modalidades de contrato emprego-inserção previstas no artigo anterior e comparticipação integral na bolsa mensal complementar, no «Contrato emprego-inserção». No entanto, são elegíveis as despesas de transporte de montante equivalente ao custo das viagens realizadas em transporte coletivo ou, no caso de não ser possível a utilização do transporte coletivo, até ao limite máximo mensal de 12,5 % do IAS, salvo situações excecionais e devidamente fundamentadas, a apreciar pelo IEFP, I. P..

4.2.3.3. Centros de emprego protegido

O **conceito** de centros de emprego protegido traduz-se em organizar produtivamente os sectores primário, secundário ou terciário com personalidade jurídica própria ou a estrutura de pessoa coletiva de direito público ou privado, dotada de autonomia administrativa e financeira, que visam proporcionar às pessoas com deficiências e incapacidades e capacidade de trabalho reduzida o exercício de uma atividade profissional e desenvolver as competências pessoais, sociais e profissionais necessárias à sua integração em regime normal de trabalho.

Estes centros de emprego protegido **destinam-se** a pessoas com deficiências e incapacidades, inscritas nos centros de emprego, com capacidade de trabalho não inferior a 30 % nem superior a 75 % da capacidade normal de trabalho de um trabalhador nas mesmas funções profissionais.

A **criação** dos centros de emprego protegido pode depender da iniciativa de pessoas coletivas de direito público que não façam parte da administração direta do Estado e por pessoas coletivas de direito privado sem fins lucrativos.

As pessoas coletivas acima referidas que pretendam criar um centro de emprego protegido devem obter autorização prévia do IEFP, I. P., devendo apresentar para o efeito um estudo com indicação, nomeadamente, de: pessoas com deficiências e incapacidades, nas condições previstas anteriormente, que reúnam as condições indicadas para emprego protegido e que residam na área geográfica em que se pretenda implantar o centro de emprego protegido; localização e dimensionamento; natureza ou tipo de atividade a exercer e suas características; interesse social e viabilidade do empreendimento; número de postos de trabalho a ocupar por trabalhador em regime de emprego protegido e por outros trabalhadores e a composição da equipa de enquadramento e de acompanhamento e apoio aos trabalhadores em regime de emprego protegido, no âmbito da reabilitação e inserção profissional.

A **tutela** destes centros de emprego protegido está sujeita ao IEFP, I. P., cujos poderes incidem, nomeadamente, sobre: avaliação da pessoa com deficiências e incapacidades e capacidade de trabalho reduzida; apoio médico, social e psicológico do trabalhador; valorização pessoal e profissional do trabalhador; fiscalização e controlo do centro de emprego protegido e dos apoios que lhe são concedidos e o cumprimento, por parte do centro de emprego protegido, das normas estabelecidas no presente decreto-lei e demais regulamentação aplicável.

O IEFP, I. P., pode cancelar a autorização de funcionamento do centro de emprego protegido quando haja um motivo justificado, sem prejuízo das responsabilidades que a respetiva gestão tenha assumido para com terceiros.

Relativamente à sua **organização**, estes funcionam em moldes empresariais comuns, com as adaptações exigidas quer pela natureza dos trabalhadores que ocupam, quer pela necessidade de apoios complementares e pelos fins que prosseguem. E o número de postos de trabalho ocupados por trabalhadores não abrangidos pelo regime de emprego protegido não pode ultrapassar 30 % do número global de postos de trabalho.

Estes centros de emprego protegido têm um **regulamento** próprio, elaborado pela entidade empregadora de acordo com as normas estabelecidas no presente decreto-lei n.º 290/2009 de 12 de outubro e demais regulamentação aplicável, aprovado pelo IEFP, I. P.

O IEFP, I. P., concede **apoio técnico** à instalação e funcionamento dos centros de emprego protegido.

O Instituto de Emprego e Formação Profissional, pode conceder **apoios financeiros** aos centros de emprego protegido criados por pessoas coletivas de direito privado sem fins lucrativos, mediante a celebração de acordos.

Os apoios financeiros existem para compartilhar nas despesas com a construção, instalação e equipamento dos centros de emprego protegido, bem como com a retribuição e contribuições para a segurança social dos trabalhadores em regime de emprego protegido.

“As instalações e os equipamentos adquiridos com os referidos apoios reverterem para o IEFP, I. P., quando as entidades beneficiárias forem extintas, dissolvidas ou deixarem de prosseguir os fins a que se destinavam aqueles bens, sendo insuscetíveis de entrarem em processo de liquidação do seu património”. (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, artigo 52.º)

A concessão de **apoio financeiro para a construção, equipamento e instalação** do centro de emprego protegido, às entidades previstas anteriormente depende da avaliação da sua necessidade e adequação no âmbito da rede de centros de emprego protegido, de acordo com as linhas de orientação e as prioridades definidas pelo IEFP, I. P., para a criação de respostas que promovam a integração profissional das pessoas com deficiências e incapacidades que não reúnem condições para o acesso imediato ao regime normal de trabalho.

As pessoas coletivas de direito privado sem fins lucrativos que pretendam apoios financeiros para a construção, instalação e equipamento do centro de emprego protegido, devem apresentar ao IEFP, I. P., um requerimento, acompanhado da documentação necessária para o efeito, designadamente estimativa dos custos e documentos legalmente exigidos para a realização da obra.

Os apoios à construção, equipamento e instalação do centro de emprego protegido podem ser concedidos até ao limite de 75 % das despesas de investimento elegíveis, nas modalidades cumuláveis de subsídio não reembolsável e empréstimo sem juros”.

Os apoios previstos não podem ultrapassar o valor de 30 vezes o IAS por posto de trabalho em regime de emprego protegido.

O subsídio não reembolsável previsto no n.º 3 do artigo 53, decreto lei 290/2009 de 12 de outubro, não pode ultrapassar o valor máximo de 70 % do apoio. E o empréstimo sem juros previsto no mesmo ponto, artigo e lei diz que é reembolsável no prazo máximo de 15 anos, podendo beneficiar de um período máximo de carência de 5 anos.

Assim, são consideradas elegíveis as seguintes despesas de construção e equipamento, desde que esteja fundamentada a respetiva relevância para a realização do projeto: obras de construção, remodelação e ampliação; equipamento básico; equipamento administrativo e social; equipamento informático; ferramentas e utensílios;

equipamento destinado à proteção do ambiente e à promoção da segurança, higiene e saúde no trabalho; material de carga e transporte e veículos automóveis, imprescindíveis ao exercício da atividade.

Também são consideradas elegíveis as seguintes despesas de instalação, desde que esteja fundamentada a respetiva relevância para a realização do projeto: estudos e projetos, desde que diretamente ligados à realização do investimento e fundo de maneio para início de atividade.

Em caso de cessação da atividade, cancelamento da autorização de funcionamento ou utilização dos apoios para outros fins: as prestações vincendas do empréstimo vencem-se, tornando-se de imediato exigíveis e há lugar à restituição do subsídio não reembolsável, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

“Se a cessação da atividade, o cancelamento da autorização de funcionamento ou a utilização dos apoios para outros fins situações forem justificadas, há lugar à restituição proporcional do subsídio não reembolsável, considerando o prazo estabelecido até ao final do reembolso do empréstimo e o período que ainda falta decorrer até esse momento. A restituição deve ser feita no prazo de 60 dias a contar da notificação do promotor. E pelos montantes a restituir, são devidos juros legais, a contar do final do prazo referido no número anterior”. (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro, artigo 53.º)

4.2.3.4. Contratos de emprego apoiado

(Este foi o único apoio requerido pela entidade patronal no caso em estudo)

O **conceito** de emprego apoiado em entidades empregadoras define-se na atividade profissional desenvolvida por pessoas com deficiências e incapacidades e capacidade de trabalho reduzida, em postos de trabalho em regime de contrato de emprego apoiado, integrados na organização produtiva ou de prestação de serviços das entidades empregadoras, sob condições especiais, designadamente sob a forma de enclaves.

Enclave é um grupo de pessoas com deficiências e incapacidades que exercem a sua atividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho.

Os postos de trabalho deste tipo de regime de contrato **destinam-se** a pessoas com deficiências e incapacidades, inscritas nos centros de emprego, com capacidade de trabalho não inferior a 30 % nem superior a 75 % da capacidade normal de trabalho de um trabalhador nas mesmas funções profissionais.

As **criações de postos de trabalho** em regime de contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras podem ser criadas por iniciativa de entidades empregadoras

de direito público e privado que admitam pessoas com deficiências e incapacidades nas condições previstas anteriormente.

Esta criação de postos de trabalho depende de autorização prévia do IEFP, I. P., necessitando apresentar para o efeito um estudo com indicação, nomeadamente de: número de postos de trabalho; natureza ou tipo de atividade a exercer e suas características e composição da equipa de enquadramento e de acompanhamento e apoio aos trabalhadores em regime de contrato de emprego apoiado, no âmbito da reabilitação e inserção profissional.

No caso da criação destes postos de trabalho serem organizados por enclaves, deve ainda apresentar: objetivos do enclave e localização e dimensionamento.

Os promotores de direito privado de postos de trabalho em regime de contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras podem beneficiar de apoios financeiros para participação nas despesas com a retribuição e contribuições para a segurança social dos trabalhadores em regime de contrato de emprego apoiado. Assim, estes promotores podem ainda beneficiar dos apoios à adaptação de postos de trabalho e à eliminação de barreiras arquitetónicas.

As **normas subsidiárias** são aplicáveis ao contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras, com as necessárias adaptações, serão sujeitas às regras estabelecidas nos centros de emprego protegido quanto à sua tutela, regulamento e apoio técnico, o disposto nos artigos 48.º, 50.º e 51.º do Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro e resumido no ponto 4.3.3. deste trabalho.

4.2.4. Prémio de mérito

A **natureza e modalidades** do prémio de mérito é instituído um prémio anual a atribuir em cerimónia pública e solene às entidades que em cada ano se distingam na integração profissional das pessoas com deficiências e incapacidades, bem como às pessoas com deficiências e incapacidades que se distingam na criação do próprio emprego.

O prémio de mérito é atribuído nas seguintes modalidades: diploma de mérito, para grandes empresas; diploma de mérito, para entidades públicas; diploma de mérito, acompanhado de uma prestação pecuniária, para pequenas e médias empresas e diploma de mérito, acompanhado de uma prestação pecuniária, para pessoas com deficiências e incapacidades que tenham criado o seu próprio emprego. O prémio é atribuído por decisão de um júri.

As modalidades do prémio de mérito concebem três categorias: diploma de mérito de primeira categoria; diploma de mérito de segunda categoria e diploma de mérito de terceira categoria.

A prestação pecuniária associada aos diplomas de mérito previstos nos diplomas de mérito, acompanhado de uma prestação pecuniária, para pequenas e médias empresas e diploma de mérito, acompanhado de uma prestação pecuniária, para pessoas com deficiências e incapacidades que tenham criado o seu próprio emprego, têm os seguintes valores: diploma de mérito de primeira categoria — 18 vezes o IAS; diploma de mérito de segunda categoria — 14 vezes o IAS e diploma de mérito de terceira categoria — 10 vezes o IAS.

Os **destinatários** podem candidatar-se ao prémio de mérito: na modalidade para grandes empresas - grandes empresas e entidades do sector público empresarial; na modalidade para entidades públicas - entidades públicas, com exceção das entidades do sector público empresarial; na modalidade para o acompanhado de uma prestação pecuniária, para pequenas e médias empresas - pequenas e médias empresas e pessoas coletivas de direito privado sem fins lucrativos e para finalizar a modalidade para o acompanhado de uma prestação pecuniária, para pessoas com deficiências e incapacidades que tenham criado o seu próprio emprego - pessoas com deficiências e incapacidades que tenham criado o seu próprio emprego.

O **regulamento** da atribuição do prémio, respetivas condições de acesso e o júri são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pelas áreas do emprego e da formação profissional.



Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Algumas considerações

1.1. Objeto e objetivos de estudo

Num leque de variedade considerável de temas e vertentes de trabalho que poderiam ser suscetíveis de um estudo, a temática da inclusão de uma criança com Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-sagrado, numa escola regular e a comparação da mesma num Centro de Formação e reabilitação profissional, mais precisamente a CERCIMARANTE, despertou-nos especial interesse, já que o estudo deste caso em particular nos mostra o “*modus operandi*”¹ de uma escola quando confrontada com um caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o modo de operação de uma instituição como a CERCIMARANTE onde só existem alunos com alunos NEE.

Posteriormente, ao investigarmos a inclusão desta aluna na situação escolar surge uma outra pergunta, depois do trabalho realizado pelas duas instituições escola regular, CERCIMARANTE e agora passando a discente para o mercado de trabalho, será que a aluna com espinha bífida se sente incluída no mercado de trabalho? Ou seja, o trabalho realizado pelas duas instituições no seu percurso escolar trabalharam as competências essenciais para que esta se sinta incluída no seu trabalho? Este estudo pretende abranger todo percurso crucial (pré-adulta e início de adulta) da vida da jovem em questão, e verificar se no final esta se sente preparada para um futuro autónomo e independente, quer pessoal quer financeiro.

Sabemos que na preparação para o mundo do trabalho, a escola tem um papel fundamental e não pode limitar-se ao simples adquirir de competências para as condições de produção, o conhecimento do mundo económico ou as exigências do mundo de trabalho. Também é importante verificar se adquiriu atitudes favoráveis à integração profissional, utensílios cognitivos e socio afetivos que permitam enfrentar as situações novas de uma empresa, com a postura correta e vontade de resolver incidentes que possam surgir.

A finalidade deste estudo divide-se em duas partes que se traduzem primeiro em encontrar resposta para a pergunta de partida, que consiste em tentar saber se a inclusão da discente com EBMLS é mais favorável na Escola Regular ou numa Cooperativa de Educação e Reabilitação de cidadãos inadaptados (Cerci), mais precisamente o Centro de Formação e Reabilitação Profissional e averiguar se no meio escolar o professor fez não só uma preparação sistemática para a escolha profissional, mas levou também a aluna a situar-se, a interrogar-se, a construir-se ao nível de valores

¹ **Modus operandi** é uma expressão em latim que significa "modo de operação". É alguém ou algo que usa o mesmo jeito e aplicação em todas as coisas que realiza, faz tudo do mesmo jeito de uma mesma forma, de maneira que se identifique por quem foi feito aquele determinado trabalho.

e condutas. E a forma mais eficaz de verificar se essas capacidades foram alcançadas é no contato com a realidade técnica e social, ou seja, o mundo do trabalho.

Para que a primeira parte desta reflexão seja completa e pertinente, pretende-se saber quais as diferenças na preparação e organização da escola pública e da Cercimarante quando recebe uma criança com Espinha Bífida, quer no seu espaço físico, quer no seio de toda a comunidade escolar que habita todos os dias.

Esta investigação aborda a questão das atitudes dos professores face à aluna com Espinha Bífida em ambas as instituições. Os alunos com Espinha Bífida enquadram-se no grupo de alunos com deficiência motora, sendo a sua inclusão numa escola e turma regular, logo é indispensável estudarmos as atitudes dos professores (do ensino regular e de Instituições como a Cerci) face a estes alunos para medir o seu nível de inclusão. É com base no que atrás foi exposto que definimos os seguintes objetivos para o presente trabalho:

Objetivo 1 - Perceber o grau de conhecimento que os docentes têm acerca da Espinha Bífida.

Objetivo 2 - Conhecer as infraestruturas do ensino regular que frequentou e da Cercimarante, e relacionar com a inclusão da aluna nos dois meios.

Objetivo 3 - Comparar as atitudes, face à inclusão da aluna com Espinha Bífida, dos professores do ensino regular com as dos professores do ensino especial.

Este trabalho de investigação desenvolver-se-á numa Escola E. B. 2, 3 de Toutosa, sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Toutosa e numa Cooperativa de Educação e Reabilitação de cidadãos inadaptados em Amarante - CERCIMARANTE.

E para responder à segunda parte da pergunta de partida a inclusão no mercado de trabalho será estudada ao nível da educação, das questões psicológicas, pedagógicas, incentivos do estado e é claro não esquecendo as barreiras arquitetónicas que deparam as pessoas com deficiência motora, porque apesar de já haver um maior cuidado ainda não é a solução ideal.

É com base no que atrás foi exposto que definimos os seguintes objetivos para o presente trabalho:

Objetivo 4 - Perceber o grau de conhecimento dos colegas de trabalho acerca da Espinha Bífida.

Objetivo 5 - Perceber o grau de conhecimento da entidade patronal acerca da Espinha Bífida.

Objetivo 6 - Conhecer as atitudes dos colegas de trabalho face à inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

Objetivo 7 - Conhecer as atitudes da entidade patronal face à inclusão da cidadã/trabalhadora com Espinha Bífida.

Objetivo 8 – Perceber até que ponto a entidade patronal usufruiu dos benefícios dados pelo estado para a inclusão da Elsa com deficiência motora no mercado de trabalho.

Objetivo 9 – Perceber o grau de realização profissional da Elsa face ao trabalho que desempenha.

Escola E. B. 2, 3 de Toutosa

A Escola E. B. 2, 3 de Toutosa está inserida na freguesia de Toutosa, do Concelho de Marco de Canaveses, no Distrito do Porto. Com cerca de um quilómetro quadrado de área, situada no norte do Concelho do Marco de Canaveses, ao qual pertence, e de cuja sede dista cerca de oito quilómetros, encontra-se a freguesia de Toutosa (Livrção).

Toutosa é uma das freguesias do Concelho do Marco de Canaveses, privilegiada pela proximidade da estação da Livração e consequente tráfego ferroviário. É nesta freguesia que se encontra localizada a escola E.B. 2/3 de Toutosa, sede do Agrupamento. A área de influência do Agrupamento contempla 6 freguesias, nomeadamente Toutosa, Santo Isidoro, Constance, Banho e Carvalhosa, Vila boa de Quires e Maureles.

A atividade da Escola E.B. 2/3 de Toutosa iniciou-se no ano letivo de 1993/94. Embora dimensionada para 18 turmas, o rápido crescimento da população escolar fez com que a Escola se tornasse insuficiente para satisfazer as suas necessidades.

Toutosa em termos geográficos, encontra-se localizada entre os vales dos rios Tâmega e Odres, próximos de Canaveses e das caldas do mesmo nome, e da serra que abrange os altos da Senhora da Graça e de santa Cruz.

Em termos demográficos, a freguesia de Toutosa acolhia, à data dos Censos de 2001, “cerca de 559 habitantes”. Este número é revelador de uma ligeira descida populacional, uma vez que no ano de 1991, os estudos demográficos contabilizavam 747 pessoas a viver nesta localidade.

Atualmente, o sector primário é praticamente utilizado para consumo próprio. Para além da bovinicultura, os produtos cultivados são os mais variados, desde o milho, a fruta, os legumes e a vinha, embora que hoje em dia quase já não existe.

Os sectores dos têxteis, da panificação e da construção civil são os que têm maior importância na freguesia, onde grande parte da população ativa se insere.

Relativamente ao sector terciário, este manifesta-se através das seguintes áreas: restauração, supermercados, farmácia, escritório de contabilidade, cabeleireiros, comércio de carnes, papelaria, comércio de materiais de construção civil e comércio de materiais para a agricultura. Mas hoje em dia devido às grandes dificuldades económicas sentidas na região por falta de emprego, muitos dos homens da terra emigram para

Espanha, França, Angola entre outros países para trabalhar na Construção Civil como forma de sobreviver e ter melhores condições de vida. Logo, as freguesias às quais a escola serve caracterizam-se por aspetos rurais, mas a sua população ativa está desligada do sector primário como já foi referido, o que tem como consequência a descaracterização sociocultural das populações, origem de diversos problemas. É de salientar o facto de que maior parte dos pais e encarregados de educação dos alunos apenas completaram a 4ª classe e que 5% dos mesmos são analfabetos.

Cercimarante - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

Os principais objetivos desta instituição são as de garantir e promover a educação e reabilitação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, portadoras de deficiências e de grupos sociais desfavorecidos.

A sede localiza-se na Bouça do Pombal (entre Amarante e o Porto). Neste local existem três das quatro valências, já que o Centro de Reabilitação e Formação Profissional situa-se em Vinhais - Gatão, sensivelmente a 2,5 km do centro de Amarante.

Encontra-se em funcionamento há 25 anos, e é frequentada em regime de semi-internato por alunos não só do concelho de Amarante, mas também do concelho de Felgueiras, Lousada, Marco de Canavezes, Baião, Vila Real, Celorico de Basto e Paredes.

O objetivo é abranger várias faixas etárias, diferentes graus de deficiência e fazer a integração na sociedade e no mercado de trabalho, a Cercimarante criou diferentes Valências com atendimentos específicos: Centro Educacional, Centro de Intervenção Precoce, Centro de Atividades Ocupacionais e Centro de Formação e Reabilitação Profissional

Estabelecidas em 1979 as finalidades principais, deu-se início, em Maio de 1980, à execução dos princípios básicos que ficaram a fazer parte da escritura de uma sociedade à qual se deu o nome de CERCIMARANTE. No mesmo ano de 1980 nasceram as primeiras instalações onde entraram 25 crianças. No ano seguinte iniciou-se a construção de um novo edifício destinado à área vocacional.

Um novo pavilhão nasceu em 1983 destinado à fisioterapia com apoio de uma piscina aquecida. Em 1986, avançou-se com a construção de uma casa destinada às A.V.D.. Em 1987 foi desencadeado o processo para a construção do 2º Centro, destinado à pré-profissionalização e profissionalização dos adolescentes e adultos, dando início à sua atividade em 1989 (este é o pólo frequentado pela discente em estudo).

O Centro de Formação e Reabilitação Profissional destina-se a pessoas com deficiência de idade igual ou superior a 16 anos, estando vocacionado para a formação

inicial, que se destina a criar condições que permitam a reabilitação, formação e integração na vida profissional e social.

A Missão do Centro de Formação e Reabilitação Profissional é apoiado pelo Fundo Social Europeu e Instituto de Emprego e Formação Profissional, o Centro de Formação e Reabilitação Profissional (adiante designado por CFRP) tem como missão, o desenvolvimento pessoal, social e profissional de pessoas com deficiência e/ou pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, através de um conjunto de medidas de modo a potenciar condições para o respetivo exercício de cidadania ativa e a sua integração na vida profissional, através de uma formação profissional qualificada e certificada. Este Centro encontra-se devidamente acreditado pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), o qual sucede ao Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), e desde Setembro de 2001 credenciado como Centro de Recursos Local.

São objetivos do Centro, face à sua missão e população-alvo: contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural; colaborar na construção do seu projeto de vida; preparar e orientar para uma vida ativa e profissional; promover o emprego, através da sua integração no mercado normal de trabalho, quer por conta própria, quer por conta de outrem; impulsionar a sua inclusão social; manter um acompanhamento pós-formação e/ou pós-contrato de trabalho; desenvolver e promover iniciativas de sensibilização da sociedade para a problemática/potencialidades das pessoas com deficiência e sensibilizar entidades públicas e privadas, para que no âmbito das suas competências, apoiem iniciativas que visem a recuperação e integração da população com deficiência.

O tipo de intervenção adotado, destina-se a criar entre outras, condições para a integração na vida profissional, através de uma formação profissional qualificada e certificada (Formação Inicial), organizada num contexto de aprendizagem no qual se pretende a suspensão do trabalho quotidiano, promovendo a permanente interação entre formador/formando, privilegiando o grupo pedagógico enquanto elemento facilitador de aprendizagem (Formação Presencial).

A formação será, numa etapa posterior, essencialmente prática surgindo como complemento à formação previamente adquirida (desde que tenha aproveitamento nos respetivos módulos), através do exercício profissional em condições reais de trabalho, sob a orientação e acompanhamento de um profissional qualificado e experiente (Estágio).

Com o novo quadro comunitário e as novas regras do POPH – medida 6.2, a formação profissional teve necessidade de nova estruturação, uma vez que o modelo anterior previa um período de formação que podia ir até 48 meses, quando as novas regras impõem um total de 2900 horas, incluindo a formação em contexto real de

trabalho, o que em termos de tempo corresponderá a sensivelmente a 21 meses efetivos de formação.

Para atingir os objetivos traçados, definimos para o CFRP, como principais estratégias de ação, os seguintes parâmetros:

- Promover, desenvolver e dinamizar parcerias com Entidades Públicas (Departamentos de Psiquiatria, Câmaras Municipais, Centros de Emprego, Escolas etc.) e Privadas, nomeadamente:

- Desenvolver esforços para a contínua colaboração com as Câmaras Municipais dos concelhos abrangidos pelo âmbito da nossa atuação, nomeadamente: Amarante, Marco de Canaveses, Lousada, Celorico de Basto, Cinfães, Felgueiras e Baião,
- Estimular o desenvolvimento da parceria com o Centro de Emprego de Amarante e de Penafiel, de forma a desencadear as atividades relacionadas com o funcionamento efetivo da credenciação como Centro de Recursos Local, para estes Centros de Emprego,
- Promover ações de carácter desportivo e/ ou cultural com as escolas do concelho de Amarante,
- Apoiar todas as visitas de estudo ao Centro de Formação.
- Dinamizar a imagem do Centro de Formação.

- Planeamento, conceção, organização e desenvolvimento de programas e metodologias, que assegurem a constante atualização e melhoria da qualidade dos nossos serviços:

- Reformular e atualizar o guia de apoio aos encarregados de educação,
- Rever e atualizar o regulamento de funcionamento da formação,
- Concluir a elaboração do Manual de Procedimentos do CFRP,

- Aprofundamento e alargamento da intervenção em parceria, promovendo mais e melhor articulação entre os diversos atores institucionais que intervêm no processo de reabilitação. Manter e impulsionar o trabalho em parceria junto dos organismos da Segurança Social.

- Desenvolvimento/atualização das competências de todos os colaboradores deste Centro. E fomentar a participação de todos os colaboradores em ações de formação, congressos, seminários, encontros de técnicos;

- Promover e desenvolver ações de sensibilização, informação e divulgação à comunidade em geral, e ao tecido empresarial;

- Desenvolver ações de divulgação, sensibilização e recrutamento de potenciais formandos,
- Participar em atividades de carácter ambiental,

- Participar nas atividades culturais e lúdicas a desenvolver no concelho,
 - Continuar a realização de jantar/ convívio com empresários dos concelhos abrangidos pela nossa atuação,
 - Incentivar continuamente a participação da comunidade, na integração socioprofissional dos jovens.
- Execução de planos de trabalho e respetivos objetivos, procurando satisfazer as necessidades e expectativas dos nossos utilizadores, através de planos de treino individualizado;
- Impulsionar/ antecipar a formação em contexto de trabalho, como meio potenciador de oportunidades.
- Continuar a desenvolver, através dos serviços de um(a) Técnico(a) de Serviço Social:
- Uma intervenção mais ativa junto da família e dos formandos, para ajudar a resolver os problemas sociais e familiares,
 - Elaborar uma caracterização socioeconómica da família dos formandos, mais consentânea,
 - Elaborar uma caracterização da área geográfica de intervenção da instituição, que seja mais realista.

A formação profissional é cofinanciada pelo FSE (Fundo Social Europeu) e IEFP, cabendo ao 1.º uma comparticipação de 71,65% e ao IEFP 28,35%, conforme descrito no regulamento específico da tipologia de intervenção 6.2..

Empresa empregadora: J. Silva Moreira & Irmãos, Lda.

A fábrica fundada em 1910, a J. Silva Moreira & Irmãos, Lda., tem mais de um século de atividade e assume-se como uma empresa qualificada para enfrentar os desafios do século XXI.

Pelo caminho, contam-se duas gerações de industriais determinados. Hoje, a terceira geração vê com orgulho o seu passado e olha com confiança o futuro que está a traçar.

Quando Joaquim da Silva Moreira fundou a sua fábrica, em 1910, já sabia que a realização natural de uma empresa só se conseguia através do crescimento.

Porém, o marasmo que se verificava naquela conturbada época (que afetava o setor e não só) mais penoso, tornou o longo e difícil caminho que esperava encontrar pela frente, apesar da imaginação fértil e criatividade intuitiva que alimentavam o seu sonho.

Graças a essas qualidades, inventou e construiu a maquinaria que lhe permitiu assegurar a atividade que criara, até que a realidade nacional e os condicionalismos que

espartilharam a indústria dos anos 40 vieram a transformar as suas máquinas em equipamento útil.

Ao fundador, sucedeu Agostinho da Silva Moreira, a quem coube o papel de continuador dos 40 anos já decorridos.

Deitando mãos à obra, em pouco tempo iniciou o processo de atualização que se impunha.

Assim, em finais da década de 60, a atividade de meio século foi subitamente animada por novos investimentos: a fábrica, que apenas conhecera o ruído de torcedores de arame durante cerca de cinco décadas, passou a viver ao som do matraquear constante de novos motores e tambores, que começaram a produzir arames farpados e redes.

Modernizar e recuperar o atraso num país que entrava no último quartel do século XX, passou a ser a opção estratégica a prosseguir pela terceira geração. Foi dado novo ritmo ao crescimento, com aperfeiçoamento e diversificação dos produtos, a fim de garantir a satisfação simultânea de dois objetivos: uma grande qualidade no trabalho acabado e uma maior abrangência no setor.

Deste modo, a atual empresa passou a oferecer novos produtos, ao mesmo tempo que iniciou a comercialização de derivados de outros fabricantes e produtores internacionais de reconhecido prestígio.

Na posse do importante legado que em 102 anos de trabalho, a J, Silva Moreira & Irmãos, Lda., aposta nos cada vez mais clientes de longa data, ou seja os seus fiéis destinatários. E continua hoje a saber aquilo que o seu fundador já sabia: realização natural de uma empresa só é conseguida através do crescimento. Com o rigor e a probabilidade que o novo século há-de exigir como valores apurados.

A atividade da J. Silva Moreira & Irmãos, Lda., é hoje de dimensão europeia.

Transformando 15 mil toneladas de arame por ano, produz arame farpado, rede elástica (simples torção), rede ovelheira, correntes, grampos, postes e painéis eletrosoldados, cujos destinos são o mercado nacional e estrangeiro, com particular incidência no europeu.

Os setores das redes de arame farpado, são aqueles onde a empresa aplica a sua maior energia, representando 80 por cento da atividade.

Completam a oferta de produtos da empresa toda uma gama de redes decorativas, redes eletrosoldadas e rede hexagonal, assim como um vasto leque de ferramentas e acessórios necessários à respetiva aplicação. Apostou também num mundo novo de painéis eletrosoldados e postes para vedações.

Nesta perspetiva de evolução, instalou uma unidade de revestimento de superfícies, ondes estes produtos serão tratados, aumentando assim a sua resistência, durabilidade e apresentação.

Esta nova unidade é o resultado de uma aposta no aumento da qualidade e capacidade de resposta

1.2. Metodologias adotadas - fundamentação:

A escolha de um estudo de caso aparece devido ao interesse em analisar uma situação concreta que se pode verificar em qualquer escola regular e que por isso, está inserida na nossa realidade educativa quotidiana e atual. O propósito deste trabalho é perceber e descobrir respostas para determinados aspetos que estão subjacentes à inclusão, hospitalidade, receção e rotina de aprendizagem e de trabalho desta aluna, desmitificando assim se foram as estratégias utilizadas as mais adequadas para uma jovem com Espinha Bífida. E comparar estas mesmas estratégias com as duas instituições em questão e o impacto que estas tiveram no seu trabalho.

Tendo como panorama de fundo este trabalho de investigação em forma de estudo de caso, é essencial ponderar e selecionar os métodos e instrumentos de investigação a serem utilizados neste tipo de trabalho, porquanto a escolha da melhor metodologia favorece uma recolha de informação mais fiel, verdadeira e rigorosa, ou seja, mais suscetível de trazer respostas a questões concretas a qualquer profissional da educação, partilhando assim as experiências, medos, crenças, esperanças e projetos de futuro.

Assim, no contexto de investigação, uma abordagem através da adoção da pesquisa qualitativa parece ser de especial pertinência. Uma pesquisa qualitativa proporciona uma relação mais estreita entre o pesquisador e o objeto do seu estudo, pelo que esta proximidade poderá enriquecer toda a vertente social deste mesmo estudo e resultar numa recolha de informações vantajosas para as práticas educativas da nossa realidade. No entanto, o projeto também logrará com uma pesquisa quantitativa para fundamentar as deduções associadas na pesquisa anterior, através de inquéritos por questionários.

Após uma reflexão ponderada e incessante em relação aos instrumentos de investigação a serem utilizados, e tendo em vista o objeto de estudo e a pergunta de partida já referida, a utilização de inquérito por questionário e da entrevista, dois métodos de observação indireta, juntamente com a observação direta, parecem atender às necessidades desta investigação.

Em Ciências Sociais, o inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, que segundo Quivy & Campenhoudt (1989) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, representativo de uma população, uma série de perguntas

relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. Se por um lado esta técnica permite um levantamento quantitativo de informação, possibilitando assim um vasto número de inquiridos, recolhendo uma amostra representativa sobre o objeto de estudo, por outro lado o seu nível de profundidade é limitado, se considerarmos que é um instrumento fechado na possibilidade de resposta, não se verificando, como na entrevista, a liberdade do inquirido responder muito para além daquilo que lhe é perguntado. Há, assim, uma determinada limitação inerente ao próprio instrumento, pese embora todas as possibilidades de resposta que o investigador possa colocar.

A entrevista, como técnica de observação de cariz qualitativo, é muito interessante, pois permite uma maior proximidade entre entrevistador e entrevistado, assim, como uma maior profundidade no conteúdo da informação que se recolhe. Há, nesta técnica de investigação, segundo Quivy & Campenhoudt, (1998) uma fraca diretividade, pois a liberdade de resposta que está atribuída ao interlocutor do investigador é um princípio fundamental deste tipo de abordagem. A entrevista semi-dirigida, isto é, aquela que é antecedida pela elaboração de um guião que servirá de fio condutor ao longo da entrevista, havendo arbitrariedade quer por parte do entrevistador, que poderá alterar a ordem das perguntas planeadas e até anular, se assim achar prudente ou até necessário, quer por parte do interlocutor, que responderá de acordo com a sua vontade ou da ligação que ele mesmo faz das perguntas que lhe são formuladas.

A observação direta apresenta-se, também, como uma metodologia baseada essencialmente na observação visual, portanto imediata e momentânea. Em contexto de observação direta, o observador tem um olhar astuto, perspicaz, rigoroso e objetivo. No entanto, quando a observação direta é não participante, ou seja, o observador não faz parte da dinâmica do indivíduo ou do grupo, é alguém exterior ao próprio contexto, então esta observação sofrerá contornos que poderão não ser tão precisos, embora a observação não seja posta em causa nos objetivos a que se propõe.

Por último, a recolha de dados através de dados documentais poderá também constituir-se como uma técnica de investigação, pois a análise de documentos pode ser uma forma de retirar informações importantes num determinado processo de investigação. Deste modo, a recolha de dados através de dados documentais torna-se importante, sendo que a intenção do investigador incidirá especialmente sobre a sua autenticidade e sobre a exatidão das informações que contêm.

Capítulo 2 – Investigação: Estudo de Caso

2.1. A pergunta de partida e as hipóteses

Quando elaboramos um trabalho de investigação, a primeira coisa que há a formular é aquilo a que chamamos pergunta de partida, que procura desvendar algo que nos sugere dúvida e para a qual queremos encontrar uma resposta.

Neste caso, o presente trabalho visa analisar e considerar, os conhecimentos que os professores e a própria escola têm face à inclusão da discente com EBMLS quer no ensino regular, quer na Cercimarante e no seu local de trabalho. Então, o problema de investigação será: “A inclusão da aluna Elsa com Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-Sagrado foi mais favorável na escola regular (Escola E. B. 2,3 de Toutosa) ou na Cercimarante? E será que a jovem se sente incluída no mercado de trabalho e qual o contributo dado pelo ensino regular e CERC (cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados) para essa inclusão?”

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) esta formulação da pergunta de partida é a tentativa de exprimir o mais exatamente possível o que se procura saber, elucidar, compreender melhor.

Após o processo do questionamento em relação a um determinado processo sócio-educativo parte-se para o levantamento das hipóteses, pois a organização da investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual, descrição acionada a Quivy e a Campenhoudt (1998).

Seguindo a lógica da investigação em ciências sociais, mais concretamente no campo da educação, coloquei três hipóteses relativamente à pergunta de partida anteriormente enunciada.

Assim, a primeira hipótese sobre a qual nos iremos debruçar é: Que tipos de conhecimento apresentam os professores da minha amostra sobre a Espinha Bífida. A Variável Independente desta hipótese é a Espinha Bífida e a Variável Dependente é o grau de conhecimento dos professores sobre a Espinha Bífida.

A segunda hipótese refere-se à possibilidade de os professores da Cercimarante manifestarem uma atitude mais favorável à inclusão da Elsa, aluna com NEE, mais exatamente com EBMLS, do que os professores do ensino regular. A Variável Independente desta hipótese é a aluna com Espinha Bífida e a Variável Dependente é o professor do ensino regular/professor da Cercimarante.

A terceira hipótese alude se, a inclusão da aluna com EBMLS é mais favoráveis na Cercimarante devido à presença de melhores infraestruturas. A Variável Independente

desta hipótese é a aluna com Espinha Bífida e a Variável Dependente é as infraestruturas.

A quarta hipótese refere-se à possibilidade se os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa que está a trabalhar. A Variável Independente desta hipótese é a integração profissional da trabalhadora com Espinha Bífida e a Variável Dependente é a perceção do sucesso dessa integração profissional por parte dos restantes trabalhadores.

A quinta hipótese reporta-se, à entidade patronal manifestou uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida na sua entidade empresarial. A Variável Independente desta hipótese é a atitude da entidade patronal e a Variável Dependente a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

A sexta hipótese menciona se, as infraestruturas existentes na empresa são favoráveis à inclusão da trabalhadora com espinha bífida. A Variável Independente desta hipótese é a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida e a Variável Dependente as infraestruturas existentes na empresa.

A sétima hipótese alude-se, se a entidade patronal conhece/aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida. A Variável Independente desta hipótese é a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida e a Variável Dependente a entidade patronal aplica os direitos e deveres.

Todas as hipóteses anteriormente apresentadas foram pensadas e formuladas tendo como principal guia a pergunta de partida da investigação, sendo que tal resposta só será possível de deduzir quando aplicados os métodos de investigação selecionados, consistindo estes na utilização de inquérito por questionário e entrevistas, assim como a observação direta.

2.2. Instrumentos da recolha de dados

Na planificação deste trabalho de investigação, chegou o momento em que teremos de determinar quais os melhores e mais adequados instrumentos de recolha de dados que podem ser utilizados, tendo como objetivo responder, da forma mais rigorosa possível à pergunta de partida.

Neste caso em concreto, identificaram-se como atores diretamente envolvidos: todos os professores do ensino regular e da Cercimarante da aluna em questão, a diretora de turma da aluna no ensino regular no 9º ano, a mãe da aluna em análise, a própria aluna, a entidade patronal e os colegas de trabalho. Debrucemo-nos agora sobre a importância de cada um destes métodos de investigação, tendo em consideração o papel que cada um dos elementos em todo o processo de inclusão desta aluna na escola regular, na Cercimarante e no mercado de trabalho.

Assim, e não perdendo de horizonte todos os membros envolvidos neste trabalho de investigação, decidimos pela atribuição dos instrumentos de recolha de dados da seguinte forma:

A – Entrevista semi-dirigida:

- Aluna com EBMLS;
- Mãe da jovem com EBMLS;
- Responsável pela empresa onde a jovem trabalha.

B – Inquérito por Questionário:

- Professores da aluna no ensino regular;
- Professores da aluna do ensino especial no ensino regular;
- Professores da aluna na Cercimarante
- Colegas de trabalho da jovem.

C – Observação direta participante

- Diretora de Turma da aluna com EBMLS no Ensino regular do 9º Ano.

D – Recolha de Dados Documentais.

Assim, a planificação e organização dos guiões das entrevistas (v. Apêndice A, B e C), foram pensadas como uma forma de se conseguir uma maior troca de impressões e de perceções entre o pesquisador e os diversos interlocutores. Esperamos que com as entrevistas realizadas à Encarregada de Educação da aluna, à própria aluna e à responsável pela empresa onde a jovem trabalha, conseguir de forma mais aprofundada e mais detalhada informações que sustente e responda às diversas questões relacionadas com a adaptação da jovem, assim como a sua adaptação ao meio escolar e social nas duas instituições e no trabalho que desempenha.

No que diz respeito aos professores e aos colegas de trabalho, a intenção é de conseguir apurar, da forma mais direta e mais ágil possível a informação pertinente, optando então pela realização de um inquérito por questionário (v. Apêndice D e E). Com a escolha desta técnica, esperamos conseguir, através deste número representativo de elementos, algumas respostas que venham a sedimentar cada uma das hipóteses formuladas anteriormente. Há que não esquecer que esta técnica de investigação quantitativa vale pela representatividade que poderá verificar-se numa posterior amostragem dos dados recolhidos em relação às questões apontadas.

A observação direta complementa todas as outras metodologias selecionadas, pois a perspicácia do observador ajudará a preencher lacunas, a analisar as situações em contexto real e a compreender melhor toda a informação que terá recolhido até então. A observação direta é sempre um olhar mais analítico, que repara em tudo ao seu redor, logo aqui a Diretora de Turma tem um papel muito importante. Além de DT, esta professora também era sua professora de Área de Projeto e Estudo Acompanhado, e

nesse âmbito realizou com a aluna e a sua turma um programa intitulado “Escola Alerta”, onde a aluna em estudo era a protagonista. O objetivo principal do programa “Escola Alerta” era verificar quais as dificuldades que a aluna se deparava no seu quotidiano quer a nível de infraestruturas, quer a nível social, trabalho este que vai de encontro com o projeto agora pretendido.

O recurso à técnica de recolha de dados documentais revela-se também uma estratégia digna de uma atenção especial, pois consideramos que os documentos em análise poderão ilustrar no seu conteúdo elementos que ajudem à caracterização da aluna, das suas capacidades e das suas limitações. De facto, os documentos escolhidos, nomeadamente o Programa Educativo Individualizado e os Relatórios médicos (v. Anexos A e B), são instrumentos que, de forma independente e analisados em articulação, enriquecem a informação que se poderá recolher e expor na parte que de seguida se apresenta.

2.3. A história de vida da aluna

A aluna em estudo neste trabalho de investigação refere-se a uma aluna que sofre de Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-Sagrado, uma patologia dentro do grupo da problemática da deficiência motora. Chamamos a esta aluna Elsa, nome fictício, de modo a preservar o seu anonimato. Esta aluna foi escolhida para este projeto devido à ligação afetiva e também profissional que liga aos investigadores, mas principalmente para compreender/aprofundar os aspetos relacionados com EBMLS no contexto da educação, nas questões psicológicas, pedagógicas e do mercado de trabalho, inerentes à Elsa e tentar descobrir o contributo das instituições, a Escola E. B. 2,3 de Toutosa e a Cercimarante se ofereceram a melhor inclusão social e profissional (mercado de trabalho) da jovem.

Segue-se, assim, uma caracterização da referida aluna, em forma de história de vida, no sentido de melhor ilustrar o caso que se investiga e assim se compreender melhor todo o processo de inclusão e de adaptação desta criança na escola regular, na Cercimarante e no mercado de trabalho.

2.3.1. História familiar

A Elsa tem 22 anos neste momento, o seu agregado familiar é constituído pela mãe, o pai e a irmã, pessoas nucleares na constituição de uma família. A família da Elsa é de classe média-baixa, preocupada com a situação da sua educanda e tentando acompanhar quanto possível, o seu desenvolvimento cognitivo, social e comportamental, visto que a sua conceção foi um desejo mútuo dos pais, assim como devidamente planeado, com uma gravidez acompanhada.

O pai e a mãe da Elsa têm 56 e 55 anos respetivamente, sendo o pai operário da via-férrea, a mãe é doméstica devido a ter problemas oncológicos e a irmã frequenta o Instituto superior de Engenharia do Porto.

A aluna vive com os pais numa moradia numa aldeia próxima de uma cidade. Os pais desta criança são proprietários da moradia onde vivem, assim como de um automóvel de passageiros, adequado às necessidades da Elsa, em termos de segurança e de conforto.

Tanto quanto terá sido possível saber pelos documentos disponíveis em relação a aluna e nos relatos da própria mãe, a família não tem conhecimento da existência de antecedentes da EBMLS na família, quer do lado da mãe quer do lado do pai, pelo que a presença desta patologia na filha foi imprevista, mostrando esta família inicialmente alguma dificuldade em aceitar e adaptar-se a esta nova situação. No entanto, refere a Encarregada de Educação na entrevista (v. Apêndice B), que apenas teve conhecimento da deficiência da Elsa no parto, pois durante a gravidez fez as ecografias necessárias e obrigatórias na altura, e nada foi detetado. A gravidez foi aparentemente normal apenas quase no final do tempo deu uma queda, fez novamente uma ecografia e novamente nada de errado foi encontrado. Nasceu então com Espinha Bífida, do tipo mielomeningocele, e ostentava uma série de lesões associadas: alterações ortopédicas (malformação dos pés – pé equinovaro); alteração das funções urológicas e intestinais (que se manifesta por incontinência de esfíncteres) e alterações neurológicas. Também como resultado da Espinha Bífida a discente, na época escolar, apresentava alguns problemas psicológicos que dificultam a aquisição da sua autonomia, por exemplo, falta de memória, deficiente concentração, deficiente capacidade de organização e falta de motivação.

A Elsa começou a frequentar o Jardim-de-infância aos 5 anos de idade, como veremos adiante.

Esta jovem tem sido a principal preocupação dos pais, que se têm mostrado atentos e vigilantes em relação ao crescimento pessoal, interpessoal, motor e intelectual da sua filha.

Pode descrever-se como uma pessoa feliz, pois é notória a sua relação de proximidade e de confiança que se encontra estabelecida neste núcleo familiar, ajudando assim a que tudo o resto se torne menos penoso.

2.3.2. História clínico-desenvolvimental

Os pais da Elsa tiveram conhecimento da patologia aquando do nascimento da mesma. Desde de recém-nascida que a aluna tem sido acompanhada pelos médicos e técnicos necessários para a intervenção clínica no seu caso, nomeadamente médico de

família, pediatria, ortopedia, nefrologia, urologia, cirurgia vascular, dermatologia, estomatologia, endocrinologia e fisioterapia. A Elsa tem passado por várias operações cirúrgicas nas diversas especialidades e já foi submetida a doze operações, muitas delas aos rins.

2.3.3. *História educacional*

A Elsa frequentou o ensino pré-escolar durante três anos, tendo sido pedido adiamento de matrícula por um ano.

O seu primeiro ciclo teve uma duração de cinco anos, tendo a discente uma retenção no terceiro ano de escolaridade.

Só no segundo ciclo a aluna começou a beneficiar de um Currículo Alternativo (passando mais tarde ao currículo específico individual aquando a entrada do Decreto lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) e também de apoio individualizado. Até ao nono ano não teve qualquer tipo de retenção e esteve sempre integrada na mesma turma onde um dos alunos era seu parente próximo (primo).

No final do nono ano a professora do ensino especial contactou várias instituições de forma a Elsa usufruir de uma formação profissional, para que obtivesse uma formação específica, antes de ser encaminhada para o mundo do trabalho. Assim surgiu a Cercimarante onde inicialmente a discente teve uma entrevista para saber se se enquadrava no perfil dos alunos da instituição e para saber qual a área que lhe era a mais adequada. A Elsa conseguiu a vaga e frequentou durante 3 anos o curso de assistente administrativo, já abrangida pela alteração feita no novo quadro comunitário e nas novas regras do POPH – medida 6.2.. Posteriormente, fez o estágio profissional na empresa onde se encontra a trabalhar ainda hoje.

2.3.4. *Práticas pedagógicas, adequações curriculares e apoios educativos no seu percurso escolar e impacto no mercado de trabalho*

Esta investigação científica no âmbito da inclusão de uma jovem com Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-sagrado e atraso no desenvolvimento global, numa escola regular, num Centro de Formação e reabilitação profissional (CERCIMARANTE) e depois no mercado de trabalho. A transição da escola para o emprego é uma questão importante para todos os jovens, mais ainda para os que apresentam necessidades educativas especiais.

Assim, a inclusão desta jovem nas duas instituições e no mercado de trabalho não se pode dissociar das adequações curriculares, práticas pedagógicas ou apoios educativos desenvolvidos ao longo do seu percurso escolar. Pois, as adequações curriculares, o PEI, o PIT e os apoios estruturados têm de ser realizados pensando na

discente, focalizando-se no progresso da aluna, nos interesses, necessidades e ir introduzindo as mudanças necessárias ao longo da situação escolar de modo a esta ter uma perfeita inclusão no mercado de trabalho.

Então vamos refletir sobre as adequações curriculares feitas no seu percurso escolar e o seu efeito no seu posto de trabalho (vida adulta).

Na escola regular e Cercimarante ao elaborar o seu currículo não se focaram somente no ensino dos conteúdos académicos, mas também nas competências sociais, e obviamente, nas competências vocacionais. As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, neste caso tiveram de se utilizar métodos muito específicos tornando-os apropriados às particularidades desta aluna.

No decorrer dos anos na escola regular e Cercimarante, em conjunto com a equipa multidisciplinar, a aluna, a família e os profissionais trabalharam na formalização de um plano individual, pois o grande objetivo era formar no futuro uma adulta de sucesso, de modo a que ela venha a trabalhar em diferentes lugares, a completar tarefas e a assumir responsabilidades que correspondam às suas competências.

Assim, as competências aplicadas no ensino regular visaram apoiar o processo educativo, reajustar os projetos curriculares e selecionar metodologias em função das necessidades educativas funcionais da aluna. Tendo em atenção às suas principais áreas de desenvolvimento: cognitivo, motor, social e autónomo, estas foram trabalhadas da seguinte forma:

- A prioridade dos conteúdos é que garantam a funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, compreensão verbal, o conceito de tempo, manusear o dinheiro e planear a sua utilização ...

- Enfatizar as capacidades e habilidades básicas de atenção, adaptabilidade e participação, como por exemplo, ter um comportamento social ajustado e com iniciativa, ser persistente, responsável e atenta nas tarefas ...

- Desenvolver a parte motora passível de aperfeiçoamento, como a coordenação óculo-manual e funcionalidade dos membros superiores.

- Melhorar a sua autonomia ao nível da alimentação e higiene, principalmente na utilização da casa de banho, vestir/despir, escovar os dentes, ou seja tratar da sua aparência e cuidados a ter com o vestuário.

Todas estas áreas foram implementadas no seu PEI/PIT por entendermos a relevância destas atividades na vida diária e a importância das mesmas para a sua transição para a vida ativa. A aluna chegou ao final do terceiro ciclo com uma aquisição satisfatória das competências, obtendo assim o seu certificado de frequência.

Neste momento a equipa da educação especial contactou a Cercimarante e esta fez uma avaliação (competências e vocação) à aluna e considerou adequado encaminhá-la para o curso de formação - Assistente administrativo.

Este era um curso com nível dois no quadro nacional de qualificação que foi desenvolvido ao abrigo da tipologia de intervenção 6.2 - Qualificação de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade do POPH - Programa Operacional Potencial Humano, sendo o IEFP, IP (Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto Público) o organismo intermédio.

O perfil a obter no final do curso, permite tornar-se Assistente Administrativo profissional, executar sob supervisão, tarefas administrativas relativas ao funcionamento de uma empresa ou serviço público, seguindo procedimentos estabelecidos.

Então as competências a trabalhar na aluna, além das competências sociais e de autonomia, foram as aprendizagens das atividades principais de uma empresa nesta área, impulsionando assim a jovem para o mercado de trabalho:

- Executar tarefas relacionadas com o expediente geral da empresa ou serviço público, de acordo com procedimentos estabelecidos, utilizando equipamento informático e utensílios de escritório.

- Preencher e conferir documentação simples de apoio à atividade comercial, designadamente requisições, guias de remessa e outros. Registrar e atualizar dados manualmente ou utilizando aplicações informáticas específicas da área administrativa.

- Atender e encaminhar, telefónica ou pessoalmente, o público interno e externo à empresa ou serviço público, nomeadamente clientes, fornecedores e funcionários em função do tipo de informação ou serviço pretendido.

- Efetuar o serviço de estafeta interno e externo da empresa e/ou serviço público, designadamente na entrega e recolha de documentação e/ou mercadoria.

Na Cercimarante o currículo foi direcionado diretamente para o mercado de trabalho, complementando o currículo da escola regular, conseguindo-o com sucesso, pois só o facto da aluna se encontrar a trabalhar, sentir-se incluída e realizada a nível profissional, espelha que o trabalho realizado pelos técnicos, professores e familiares foram os mais adequados.

Em ambas as instituições os professores especializados com a parceria da psicóloga escolar, planificaram os programas/medidas de intervenção psicopedagógicas adequadas à discente, no entanto, na escola regular não houve um apoio mais direto devido à limitação de horário da psicóloga e por esta não considerar necessário.

Assim, estamos perante um exemplo de como os professores, os técnicos e a família enaltecem as competências da aluna e a sua autoestima.

2.3.5. Características da Elsa

Quando nos vemos frente a frente com a aluna é evidente a sua deficiência motora, pois esta desloca-se em cadeira de rodas, já a nível cognitivo só se deteta em ambiente de sala de aula/trabalho, porque a Elsa é socialmente ajustada e não apresenta qualquer retardamento. No entanto, na época escolar revelava falta de iniciativa, passividade, demasiado envergonhada e com a autoestima muito em baixo, subestimando assim as suas capacidades. Agora, sente-se que melhorou moderadamente, mas não conseguiu eliminar por completo essas características.

Ainda hoje se olharmos bem atentamente e após algumas tentativas de interação, pode-se verificar outras evidências, tais como o evitamento do contacto ocular e um discurso limitado.

Por outro lado, podemos complementar esta impressão visual e perceptiva que adquirimos na observação direta com a documentação existente relativa à Elsa. Segue-se, pois, a apresentação, na época escolar, dessa informação dividida pelas diversas áreas do desenvolvimento psicomotor, mais concretamente nas áreas da autonomia, da socialização, da linguagem, da motricidade e da cognição, não esquecendo, no entanto, que estas não são estanques e, portanto, muitas das características apontadas numa área podem facilmente mobilizar-se entre outras sem perder o seu contexto.

Urge ainda acrescentar que a caracterização que se segue terá sido construída com base nos diversos dados documentais fornecidos pela professora de Educação Especial da aluna, pela observação direta da Diretora de Turma e pelos documentos que constam nos anexos que este trabalho comporta (v. Anexos A, B e Apêndice B).

- Autonomia: de acordo com o Programa Educativo Individualizado da aluna esta revela pouca autonomia na realização das atividades que lhe são propostas em contexto de aula, e o mesmo acontece na sua autonomia pessoal, por exemplo, na casa de banho, vestir, despir, na higiene (tomar banho e escovar os dentes), na aparência e cuidados com o vestuário. Portanto a Elsa revela dificuldades para as atividades para a vida diária (AVD).

- Socialização: a Elsa é inicialmente retraída, quando deparada com pessoas estranhas, mas adapta-se ao grupo onde está inserida. Esta aluna no meio escolar relaciona-se mais com os funcionários e professores do que com os seus colegas da comunidade educativa. O facto de a discente viver os momentos de forma diferente dos restantes colegas e não conseguir deslocar-se para os mesmos locais dos restantes alunos limita o diálogo e o assunto entre os mesmos, onde por vezes acaba por condicionar alguns momentos de socialização. Revela em determinadas ocasiões, alguma ansiedade, quando confrontado com situações que saem da rotina já

estabelecida. Esta aluna participa nas atividades de grupo e nas individuais exceto nas que a sua condição física a impossibilita.

- Linguagem: em termos de linguagem compreensiva, a aluna revela capacidades para responder a perguntas e a frases simples, assim como em situações de instruções para a realização de atividades ou até para a realização de recados simples. O mesmo já não acontece quando falamos da linguagem expressiva, na qual a aluna demonstra ter algumas dificuldades, o que se pode verificar no estilo do discurso, que se apresenta desorganizado.

- Motricidade: em relação à motricidade ampla ou grossa, a Elsa apresenta dificuldades ao nível da locomoção, como já foi referido anteriormente, exibe uma paralisia dos membros inferiores. O mesmo já não acontece com a sua motricidade fina, na qual não apresenta dificuldades. Pois, apresenta uma boa coordenação óculo-manual e funcionalidade dos membros superiores.

- Cognição: é uma das áreas mais fracas da aluna. Em qualquer dos relatórios analisados, apontam-se grandes lacunas a nível das aprendizagens académicas. A aluna tem graves dificuldades na resolução de problemas, no raciocínio numérico, não sendo capaz de realizar divisões, multiplicações e tem sérias dificuldades em manusear o dinheiro. Também ao nível do domínio da língua materna, a aluna tem lacunas na leitura e compreensão de mesma.

Em termos comportamentais, a aluna revela uma conduta interpessoal sem perturbações, apenas subestima as suas capacidades. No entanto, a Elsa é atenta, persistente e responsável.

Na Cercimarante foram trabalhadas as diversas áreas do desenvolvimento:

- Autonomia: deu-se continuidade ao trabalho já realizado na escola regular para a realização das atividades que lhe são propostas em contexto de aula, na sua autonomia pessoal, por exemplo, na casa de banho, vestir, despir, na higiene (tomar banho e escovar os dentes), na aparência e cuidados com o vestuário. Portanto a Elsa foi esbatendo as dificuldades relacionadas com as atividades para a vida diária (AVD).

- Socialização: a Elsa continua inicialmente retraída (personalidade da aluna), quando deparada com pessoas estranhas, mas adapta-se ao grupo onde está inserida. Esta aluna no profissionalizante relaciona-se com toda a comunidade educativa, pois ao contrário da escola regular tem acesso a todas as áreas da escola. Assim, a discente viveu momentos iguais com os colegas e funcionários, privilegiando assim a sua socialização. Começou a lidar melhor com determinadas ocasiões, sem tanta ansiedade, quando se confrontou com situações que saem da rotina já estabelecida. Esta aluna participa em todas as atividades de grupo e individuais.

- Linguagem: em termos de linguagem compreensiva, a aluna revelava capacidades para responder a perguntas e a frases simples, assim como em situações de instruções para a realização de atividades ou até para a realização de recados simples. Quanto à linguagem expressiva, a aluna ainda demonstra ter algumas dificuldades, mas em franca evolução.

- Motricidade: em relação à motricidade ampla ou grossa, a Elsa continuava a apresentar dificuldades ao nível da locomoção, como já foi referido anteriormente, exibe uma paralisia dos membros inferiores. O mesmo já não acontece com a sua motricidade fina, na qual não apresenta dificuldades. Pois, apresenta uma boa coordenação óculo-manual e funcionalidade dos membros superiores.

- Cognição: é uma das áreas mais fracas da aluna. Mas foi trabalhada insistentemente as aprendizagens académicas tendo sempre em conta a via profissionalizante para a qual está a ser preparada.

Em termos comportamentais, a aluna revelava uma conduta interpessoal sem perturbações, apenas continua a subestimar as suas capacidades. No entanto, a Elsa é atenta, persistente e responsável.

No estágio e no emprego a jovem revela relativamente à:

- Autonomia: revela autonomia na realização das tarefas que lhe são propostas em contexto de trabalho, e o mesmo acontece na sua autonomia pessoal, por exemplo, na ida casa de banho, vestir, despir, na higiene (escovar os dentes), na aparência e cuidados com o vestuário. Portanto a Elsa conseguiu ultrapassar algumas das dificuldades sentidas nas atividades para a vida diária (AVD). Agora com 22 anos conseguiu alguma autonomia nas atividades mais básicas, mas não na sua totalidade

- Socialização: a Elsa relaciona-se de forma perfeitamente normal no local de trabalho em que está inserida. Quanto à sua deslocação é onde esta sente mais dificuldades, mas foram eliminadas as barreiras de modo a esta conseguir deslocar-se para todos locais da empresa (rampas, casa de banho...) e não condicionar o seu trabalho, desempenhando assim o seu trabalho sem limitações.

- Linguagem: em termos de linguagem compreensiva, a aluna revela capacidades para responder a perguntas e a frases simples, assim como em situações de instruções para a realização de atividades ou até para a realização de recados. No que concerne, à linguagem expressiva a jovem demonstra alguma timidez típica da sua personalidade, mas que não a impede de desempenhar as suas funções.

- Motricidade: em relação à motricidade ampla ou grossa, a Elsa apresenta dificuldades ao nível da locomoção, como já foi referido anteriormente, exibe uma paralisia dos membros inferiores. Mas os obstáculos já foram eliminados com a construção de rampas e adaptações em algumas áreas mais necessárias. Quanto à sua

motricidade fina não apresenta dificuldades. Pois, apresenta uma boa coordenação óculo-manual e funcionalidade dos membros superiores.

- Cognição: A jovem tem aprendido bem a desempenhar o seu papel na empresa, pois é atenta, persistente e responsável.

Em termos comportamentais, a aluna revela uma conduta interpessoal sem perturbações, começa a confiar mais nas suas capacidades.

2.4. Procedimentos

Após a criação dos guiões de entrevista e dos inquéritos por questionário elaborados para os diversos elementos envolvidos na investigação, houve a necessidade de escolher o melhor momento para a aplicação de qualquer um destes instrumentos.

As entrevistas são pertinentes na Encarregada de Educação da Elsa (mãe), pelo que esclarece e completa de forma mais exata na caracterização da aluna quer a nível familiar, educacional e até no que concerne ao desenvolvimento clínico da discente. A entrevista com a Elsa serviu para que a discente mostrasse a sua opinião relativamente à escola E. B. 2, 3 de Toutosa, a Cercimarante e ao seu trabalho. E nada nem ninguém melhor que a Elsa para expressar o que a faz sentir mais integrada e feliz, porque uma pessoa integrada no seu ambiente é um indivíduo disposto a aprender, o que ajuda muito o nosso objetivo principal, prepará-la para um futuro melhor. Quanto à entrevista realizada com a entidade patronal, vê-se que a sua atitude é favorável à inclusão de uma trabalhadora com espinha bífida na sua empresa e conhece/aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão de Elsa.

Desta forma, estando já feita a seleção dos entrevistados, passou-se à fase de aplicação. A primeira entrevista a ser concretizada foi com a encarregada de educação, mãe da aluna, seguindo-se a da Elsa e da responsável pela empresa onde trabalha, cada uma de forma separada e distinta, em tempos diferentes. Houve a preocupação em que estas entrevistas fossem realizadas separadamente, em tempo (ensino regular e Cerci em 2008 e 2012, entidade patronal em 2012) e espaço (casa, CERCI e local de trabalho), para assim prevenir um eventual contágio de informação, o que comprometeria o carácter objetivo e rigoroso desta investigação.

A Elsa foi entrevistada em sua casa, por ser um espaço onde a aluna se sente confortável e entre pessoas com quem se relaciona bem, com a irmã, o pai e a mãe. É de se notar que não houve qualquer interferência por parte dos mesmos.

Seguidamente, distribuímos os inquéritos por questionários aos professores: da aluna no ensino regular (ano letivo 2006/2008), na Cercimarante (ano letivo 2008/2009). E aos colegas de trabalho da Elsa (2012).

Por último, enunciamos as observações diretas da Diretora de Turma da Elsa ao longo do ano letivo 2006/2007, que nos forneceu muitos dados relativamente à sua vida em comunidade escolar. Não podendo deixar de referir o grande programa “escola Alerta” que entusiasmou a Elsa, a turma, a diretora de turma e a própria comunidade educativa.

Qualquer uma destas entrevistas (v. Apêndices A e B) foram combinadas de acordo com a disponibilidade e boa vontade dos entrevistados, pois o facto de se exporem poderá ser de certa forma desconfortável, no entanto obtivemos da parte dos mesmos uma grande abertura e uma disponibilidade do seu tempo e espaço completa.

2.5. Caracterização da amostra

2.5.1. Caracterização da amostra (Professores)

A amostra é constituída por dez professores da Elsa na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa e oito professores que conhecem a Elsa da Cercimarante. A amostra é composta por um total de dezoito professores.

Para caracterizar a amostra, teve-se em conta a idade, o sexo e se exerce funções no ensino regular ou ensino especial.

Escalão Etário	Nº de Professores	Percentagem (%)
21 a 30 anos	5	28
31 a 40 anos	9	50
41 a 50 anos	3	17
Superior a 50	1	6
Total	18	100

Tabela 1 - Distribuição do nº de professores conforme a sua idade

No que concerne à caracterização da amostra quanto à idade, 50% dos professores inquiridos, situam-se no escalão etário entre os trinta e um e os quarenta anos, constituindo nove professores da amostra. De seguida, apresenta-se o escalão etário situado entre os vinte e um e trinta anos, constituindo 28% da amostra. Os professores entre os quarenta e um e cinquenta anos, ocupam o terceiro lugar, correspondendo 17% da amostra. Dos professores inquiridos um apresenta mais de cinquenta anos, correspondendo a 6% da amostra.

Sexo	Nº de Professores	Percentagem (%)
Feminino	13	72
Masculino	5	28
Total	18	100

Tabela 2 - Distribuição do nº de professores segundo o sexo

Na Distribuição do nº de professores segundo o sexo, realça-se a predominância do sexo feminino, em relação ao sexo masculino, sendo que o inquérito permite-nos concluir que 72% dos inquiridos são do sexo feminino e apenas 28% são do sexo masculino.

Tipo de Ensino	Nº de Professores	Percentagem (%)
Ensino Regular	10	56
Ensino Especial	8	44
Total	18	100

Tabela 3 - Distribuição do nº de professores conforme o seu tipo de ensino

Relativamente ao tipo de ensino que exercem, verifica-se que 10 professores são do ensino regular e oito professores do ensino especial, concluiu-se também que 56% dos inquiridos são professores do ensino regular e apenas 44% são professores do ensino especial.

2.5.2. Caracterização da amostra (colegas de trabalho)

A amostra é constituída por doze colegas de trabalho próximos da Elsa da empresa J. Silva Moreira & Irmãos, Lda.. A empresa no seu total tem cerca de 60 trabalhadores mas como a Elsa trabalha no escritório e o seu contacto real em funções é quase na totalidade com estes doze trabalhadores, consideramos que o interesse de estudo se limitava a este doze funcionários.

Para caracterizar a amostra, teve-se em conta a idade, o sexo e habilitações literárias.

Escalão Etário	Nº de Funcionários	Percentagem (%)
21 a 30 anos	0	0
31 a 40 anos	5	42
41 a 50 anos	4	33
Superior a 50	3	25
Total	12	100

Tabela 4 - Distribuição do nº de funcionários conforme a sua idade

No que concerne à caracterização da amostra quanto à idade, 42 % dos funcionários inquiridos, situam-se no escalão etário entre os trinta e um e os quarenta anos, constituindo cinco funcionários da amostra. De seguida, apresenta-se o escalão

etário situado entre os quarenta e um e cinquenta anos, constituindo 33% da amostra. Os funcionários com idade superior a cinquenta anos, ocupam o terceiro lugar, correspondendo 25% da amostra. Dos funcionários inquiridos nenhum apresenta idade entre os vinte e um e trinta anos.

Sexo	Nº de Funcionários	Percentagem (%)
Feminino	9	75
Masculino	3	25
Total	12	100

Tabela 5 - Distribuição do nº de funcionários segundo o sexo

Na Distribuição do nº de funcionários segundo o sexo, realça-se a predominância do sexo feminino, em relação ao sexo masculino, sendo que o inquérito permite-nos concluir que 75% dos inquiridos são do sexo feminino e apenas 25% são do sexo masculino.

Habilitações Literárias	Nº de Funcionários	Percentagem (%)
6º ano	1	8
9º ano	3	26
12º ano	6	50
Licenciatura	1	8
Pós-Graduada	1	8
Total	12	100

Tabela 6 - Distribuição do nº de funcionários conforme a sua habilitação literária

Relativamente ao tipo de habilitações literárias que possuem, verifica-se que 1 funcionário tem o 6º ano (idade superior a 50 anos), 3 o 9º ano, 6 o 12º ano, 1 licenciado e 1 pós-graduado, concluiu-se então que a maior parte dos funcionários inquiridos possuem o 12º ano, 50% e que o menos literado tem o 6º ano, mas convém salientar que este funcionário tem mais de 50 anos e se encontra muito próximo da idade da reforma, e que na sua época de estudos nem o 4º ano era considerado ensino obrigatório.

2.6. Tratamento da informação recolhida

Esta é uma das partes basilares na realização desta tese de investigação, é o momento de relembrarmos a pergunta de partida e contrapor as informações recolhidas com as hipóteses que anteriormente foram formuladas.

Então, relembremos a pergunta de partida:

- “Será que a inclusão, da aluna Elsa com Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-Sagrado, foi mais favorável na escola regular ou na Cercimarante? E será que a jovem se sente incluída no mercado de trabalho e qual o contributo dado pelo ensino regular e CERCI (cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados) para essa inclusão?”

Seguindo a lógica da investigação em ciências sociais, mais concretamente no campo da educação, colocamos três hipóteses relativamente à pergunta de partida anteriormente enunciada.

Primeira hipótese - Que tipo de conhecimento apresentam os professores da nossa amostra sobre a Espinha Bífida?

Segunda hipótese - Os professores da Cercimarante manifestam uma atitude mais favorável à inclusão da Elsa, aluna com NEE, mais exatamente com EBMLS, do que os professores do ensino regular.

Terceira hipótese - As infraestruturas na Cercimarante são mais favoráveis à inclusão da aluna com EBMLS do que a escola E. B. 2, 3 de Toutosa.

Quarta hipótese - Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa que está a trabalhar.

Quinta hipótese - A entidade patronal manifestou uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida na sua entidade empresarial.

Sexta hipótese - As infraestruturas existentes na empresa são favoráveis à inclusão da trabalhadora com espinha bífida.

Sétima hipótese - A entidade patronal conhece/aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

Para obtermos uma maior organização de forma a clarificar o nosso problema e hipóteses, vamos aqui separar a análise de dados da seguinte forma: primeiro vamos analisar as observações diretas da diretora de turma da Elsa do ensino regular, posteriormente vamos dissecar a entrevista da Elsa, analisar os inquéritos por questionários realizados aos professores do ensino regular e aos professores da Cercimarante e por fim analisar os inquéritos dos colegas de trabalho da Elsa.

2.6.1. Tratamento da informação da diretora de turma da Elsa

O relato da diretora de turma compreende essencialmente o trabalho realizado com Elsa e sua turma no seu nono ano de escolaridade intitulado Programa nacional “*Escola Alerta*”.

O programa nacional “*Escola Alerta*” surge na necessidade de: sensibilizar os jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário para as questões da deficiência, mobilizando-os para o combate à discriminação de que são alvo as pessoas com deficiência, através da eliminação de barreiras urbanísticas, arquitetónicas e de comunicação que dificultam ou impedem a sua acessibilidade e pleno gozo da sua cidadania; de mobilizar os alunos para a igualdade de oportunidades e para os direitos humanos, em particular dos direitos das pessoas com deficiência; e de promover a participação das escolas e da comunidade na construção de uma “Sociedade para Todos”.

Este programa foi incentivado pela Câmara Municipal do Marco de Canaveses, a qual pretendeu cooperar com o referido programa nacional e a nossa escola com muito gosto e entusiasmo decidiu participar no mesmo, uma vez que frequentam esta escola, alguns alunos com deficiência motora, em particular a aluna Elsa, pelo que todo o programa foi desenvolvido em prol desta aluna, em cooperação com todos os alunos e com a Diretora de Turma.

O trabalho desenvolvido, consistiu numa parte escrita e na realização de um vídeo, o qual alerta para as inúmeras barreiras arquitetónicas existentes no espaço escolar (Escola E. B. 2, 3 de Toutosa) que a mesma frequenta diariamente quer no interior do edifício escolar, quer no seu espaço exterior. A Elsa tinha bastantes locais aos quais não conseguia chegar com normalidade que eram os seguintes: no balcão da papelaria, no bar e da reprografia pois são muito altos; na cabine telefónica, pois está muito alta e a aluna não conseguia digitar os números e muito menos introduzir as moedas; algumas prateleiras da cantina, nomeadamente a do pão. Numa situação de emergência, os alunos, o pessoal docente e a discente, têm de se dirigir para o campo de jogos segundo algumas normas, que para a Elsa algumas são extremamente difíceis de concretizar. Por exemplo, no caso de um incêndio, se a Elsa estiver a ter aulas no quarto piso, para se deslocar para o campo de jogos (Ponto de Encontro) e, como não se pode utilizar o elevador em caso de emergência, estão três funcionários responsáveis por ir buscá-la, transportando-a pelas escadas. Continuando ainda no Plano de Evacuação da Escola, e uma vez ultrapassado o caso do elevador, e já no exterior nas duas alternativas de “fuga”, e nas duas nos deparamos com dificuldades: uma corrente com cadeado e vasos de grande porte com curto espaço entre si, que não permitem a passagem da cadeira de rodas. Mais à frente, mesmo na entrada do campo de jogos, existe uma pequena valeta

por onde passa água, só é possível ultrapassá-la com ajuda. Estas barreiras que impedem a normal deslocação da Elsa em todo o espaço escolar, provocam impedimento de comunicação com a sua turma e restantes alunos, pois reduzem ao limite mínimo, os momentos de convívio nos intervalos e momentos de lazer. Foram ainda mencionadas as barreiras que a mesma encontrou aquando da realização da sua primeira visita de estudo. Convém dizer que, a primeira visita de estudo da Elsa foi no nono ano, até lá os colegas iam às visitas de estudo e a Elsa ficava na escola a fazer atividades na Biblioteca ou nos clubes.

O trabalho realizado foi de extremo interesse, pois esse projeto começou sensivelmente duas semanas antes de acabarem as aulas no primeiro período e terminou no final do segundo período. O empenho com que todos se aplicaram foi fora de série.

Como já foi referido, deparou-se com falhas graves no Plano de Evacuação da Escola que em muito prejudicavam a Elsa. E para as eliminar foram enviadas através de um relatório para o Conselho Executivo, onde citavam as barreiras encontradas e quais as soluções que pareciam mais viáveis.

A Elsa nesta altura sentia-se uma verdadeira princesa, pois pela primeira vez os colegas estavam sempre com ela, nos intervalos e neste filme era a atriz principal. Sorria imenso coisa que pouco acontecia no primeiro período, pois estava quase sempre sozinha.

A discente de tão satisfeita e feliz que ficou com a primeira visita de estudo, pediu a uma das professoras de um clube em que participava para escrever uma notícia para o jornal agradecendo assim o facto de lhe terem proporcionado tal júbilo.

A realização deste programa foi muito proveitoso para todos os intervenientes, pois sensibilizou-os, ainda mais, para as barreiras que os deficientes motores têm de ultrapassar no dia-a-dia. Mas principalmente, porque se conseguiu melhorar as condições da Elsa ao nível arquitetónico, mas especialmente incluiu-se verdadeiramente a Elsa na Turma e na comunidade escolar. Sabendo porém, que a inclusão tem tanto de físico como psicológico, e neste projeto notou-se que a parte psicológica deu ânimo para enfrentar as dificuldades físicas.

E foi com este trabalho que mais alegrias demos à Elsa, pois nesse ano realizou cinco visitas de estudo e muitas delas se devem aos 1º prémios recebidos pelo Conselho do Marco de Canaveses e pelo distrito do Porto no âmbito do Programa Nacional “*Escola Alerta*”.

2.6.2. Tratamento da informação da entrevista com a Elsa

A entrevista realizada à aluna tenta responder à pergunta de partida, ajudando assim na compreensão dos seus conteúdos, e a responder ou confrontar as hipóteses formuladas. Ora, os guiões e a respetiva entrevista, encontram-se em anexo a este projeto (v. Anexos C), e sofrerá uma leitura incessante e trabalhosa, à procura de respostas, de perceções, impressões e perspetivas da entrevistada, relativamente às respostas que se procuram encontrar.

O grande objetivo desta entrevista é procurar saber onde a Elsa se sentiu mais incluída, se na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa ou na Cercimarante e se sentiu incluída e realizada no seu local de trabalho. Por isso, a entrevista está dividida em quatro partes, uma na qual são feitas perguntas da Escola E. B. 2, 3 de Toutosa, noutra conversamos sobre a Cercimarante, outra a discente fala de qual mais gosta e porquê e por último relata a sua experiência no seu trabalho.

A Elsa começou por dizer que os anos que mais gostou na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa foram “... O 5º, 6º ano e gostei muito do 9º porque fiz muitas visitas de estudo: à “REBAT”, à central Hidroelétrica (primeira visita de estudo), na ida ao Porto receber os prémios...”. Nas visitas de estudo “... ia noutro carro (Ambulância), mas havia sítios onde não conseguia ir nem participar nas atividades”.

Relativamente, ao convívio com os colegas foram poucos os momentos ao longo dos cinco anos que frequentou a Escola E. B. 2, 3 de Toutosa e isso é notório porque quando questionada sobre o que fazia nos intervalos responde que “... lá á biblioteca, lia livros, não ligo a filmes, jogava computador e o que lá estava” e que durante os mesmos conversava muito com “...o Sr. Américo, Sr. Isidro e Sr. Sebastião” os funcionários que estavam na biblioteca e PBX e refere os mesmos como os seus melhores amigos na comunidade escolar. Este isolamento devia-se ao facto de “Eu nunca ia ao Bar, ia só ao Pavilhão e à Cantina, ia sempre de elevador com uma funcionária. Se me colocassem no elevador eu também ia sozinha...”. Isto devia-se ao facto de a escola ser constituída por vários pisos, no elevador só podiam andar com a funcionária e nos intervalos os alunos não podiam andar nos corredores e ficar junto ao PBX, locais onde se encontrava sempre a Elsa. “... havia locais que eu não podia passar ...”. Até o almoço era com o/a “Funcionário/a...só, porque quando a funcionária me levava os meus colegas já tinham comido”.

Até esta parte da entrevista falava muito timidamente, quando começamos a falar da Cercimarante a sua postura mudou por completo, passou a ser mais dinâmica e participativa na mesma.

A Elsa o que mais gosta na Cercimarante é dos “(...) novos amigos” e das “(...) Atividades, do teatro de rua, jogar á bola e basquetebol(...)” com eles os seus novos

amigos. E nos intervalos “(...) Às vezes venho até cá fora, temos uma sala com jogos mas eu não consigo jogar, porque não consigo chegar a todos (...) com os meus amigos”. Para ir para o pátio ou outros sítios da instituição desloca-se pelo elevador “posso ir sozinha mas às vezes também vou com os meus amigos” porque também esta escola tem vários pisos.

Quando se fala na sua turma atual afirma “(...) é melhor do que na outra Escola”, porque “Almoço com os meus amigos (...)” e vai lanchar no bar.

Seguidamente, a Elsa responde a várias perguntas em que compara a Cercimarante com a Escola E. B. 2, 3 de Toutosa da seguinte forma: gostou das visitas de estudo especialmente “Visita ao Porto (Escola Alerta), Rebat (das duas escolas) (...) e em Gaia (3 dias) tivemos atividades de pintura e fomos a um jardim”. Questionada mais diretamente qual das duas mais gostou responde rapidamente “Na CERCI tem mais ambiente, tenho mais com quem conversar que em Toutosa, eles iam lá para fora brincar e namorar...”

Ao longo da entrevista a Elsa mostrou-se cada vez mais solta e participativa mostrando que na Cercimarante se sente parte ativa e integrante.

Passados estes anos, em que concluiu o seu curso de ajudante administrativa na CERCIMARANTE, fez o estágio e desempenhou funções na empresa J. Silva Moreira & Irmãos, Lda. cerca de dois anos. A empresa vende redes, correntes, arame farpado, gradeamento, ...

A Elsa diz que “...trabalha no escritório e armazém do equipamento dos funcionários”. As suas funções “...são registar o correio que falta e entregar às pessoas a quem vem endereçado e entregar o material que os funcionários precisam (luvas, sapatos, ferramentas, etc...)” e discursa com enorme satisfação e orgulho nas funções que desempenha.

Quanto aos acessos, se estes estão convenientemente preparados para se deslocar sem qualquer problema a jovem diz que “Sim, a empresa é toda no R/ch não tenho problemas em me deslocar e além disso a empresa fez melhoramentos quando para lá fui trabalhar, fizeram rampas e adaptaram a casa de banho.”

A jovem sente-se muito bem no teu local de trabalho e classifica o seu trabalho como muito agradável.

Nesta altura da entrevista o que queríamos averiguar era se já algum órgão de chefia ou colegas de trabalho a fizeram sentir excluída e diferente dos restantes colegas de trabalho, mas a Elsa afirma que “...a minha patroa diz sempre que ali dentro eu sou uma funcionária como outra qualquer...” e “...os meus colegas tratam-me igual a todos os outros, temos uma relação muito boa, mesmo sendo a única com deficiência na empresa.”

Relativamente, ao mobiliário da entidade empregadora a Elsa diz que é adequado às tuas necessidade tanto no interior como exterior do escritório. E não usa qualquer tipo de material de apoio especial (adaptadores para lápis ou para digitação, ajuda técnica, software...) no desempenho das suas funções profissionais. Fora do local de trabalho "... em algumas ocasiões necessito de ajuda como por exemplo no transporte e para tomar banho". "Dentro do local de trabalho também preciso de ajuda algumas vezes, mas na maior parte das vezes sou eu que faço tudo sozinha, e almoço sempre na empresa para evitar as viagens. Levo de comer ponho a mesa, e antes de vir embora ponho tudo no sítio".

Nas deslocações para o trabalho de manhã vai "...na Ambulância, e de tarde venho para casa com o meu pai, ele vai-me buscar, só se estiver a chover e que não possa vir com o meu pai é que venho na Ambulância".

A Elsa declara que tem "esperança" de fazer carreira profissional nesta empresa.

No que diz respeito ao seu ordenado, considera-o adequado à função que exerce e que se não tivesses limitações não podia ser melhor remunerada.

2.6.3. Tratamento da informação da entrevista com a entidade patronal

A responsável da empresa J. Silva Moreira & Irmãos, Lda, Dr.^a Joana Moreira, mostrou-se extremamente prestável e disponível nos contactos estabelecidos e na entrevista que nos disponibilizou.

Começou por dizer que a empresa já fez 102 anos e que à data os problemas de acessibilidade não eram levados em conta, por isso só agora com a entrada da Elsa é que refletiram sobre o assunto, no entanto afirma "...não me candidatei a quaisquer apoios à integração. Porque o escritório é todo amplo e a Elsa desloca-se bem quer no exterior quer no interior, a casa de banho também tinha boas acessibilidades só precisou de uns detalhes e a única coisa que foi preciso fazer de novo foi uma rampa na entrada do escritório".

A empresa é "...transformadora e vendem essencialmente em grandes quantidades (grosso)" e fatura 60% com as exportações e os restantes 40% no mercado nacional. Esta empresa já ultrapassou várias crises nacionais mas segundo a responsável só o conseguiram fazer de uma forma objetiva por terem "apostado na diversidade de materiais (redes, grades, arames, ...) e em todo o tipo de acessórios necessários (parafusos, cliques...)". Assim os seus "...clientes preferem comprar tudo na nossa empresa do que comprar as diversas peças em várias empresas, mesmo que sejamos mais caros". E além disso têm "...uma grande proximidade com os clientes, pois ... é mais importante manter poucos clientes fiéis, do que muitos e por pouco tempo".

Ao nível das suas grandes ambições já as atingiram “...todas ... agora só falta concretizá-las, pois já temos novas instalações com equipamento mais moderno, mas estamos a ter problemas por causa do PDM. Porque a empresa foi crescendo com o tempo e fomos construindo vários edifícios ao longo da rua e com este investimento passamos a ter tudo mais concentrado e como já disse modernizado”.

Quando foi sondada pela CERCIMARANTE para a eventualidade de acolher uma jovem com EBMLS na sua empresa, afirma que a reação foi imediatamente positiva, mas na realidade a mãe da Elsa já a tinha sondado primeiro. A partir daqui conjuntamente com a instituição, devido à sua limitação e por ser um estágio foram pensadas e atribuídas as funções à Elsa. Então aí ficaram definidas “as funções que iria desempenhar, “...registar o correio, dar todo o apoio à distribuição de material, fazer a atualização de todas as moradas dos trabalhadores informaticamente...”

A entidade patronal não se candidatou ao emprego adaptado através da modalidade de estágios de inserção, apenas definiu com a Elsa e a mãe dar-lhe uma gratificação que foi aceite por ambas as partes.

Ao nível do desempenho das suas funções “...não se pode comparar a Elsa aos outros funcionários, pois as funções foram escolhidas segundo as suas limitações. Mas como relacionamento ela é igual aos restantes e eu pessoalmente até reconheço que é mais acarinhada”. No entanto trabalha sempre com muito “...empenho e interesse em aprender”.

Segundo a chefe “...a primeira reação dos colegas de trabalho foi positiva à integração da Elsa na empresa, pois não houve qualquer problema, estamos num meio pequeno onde a Elsa é muito conhecida e querida por todos”. A responsável pela empresa assegurou que “...os colegas tratam-na bastante bem e até diria que a maioria a trata de forma muito protetora e até maternal, a pessoa mais próxima da Elsa, a sua “supervisora”, é que a trata com o mesmo rigor, pedindo a mesma eficiência que pede a qualquer outro funcionário, sem olhar à sua deficiência”. Considera que a Elsa se sente incluída no seu trabalho e nunca presenciou “...qualquer tipo de inibição por parte dos colegas”.

A entidade empregadora candidatou-se ao emprego adaptado através da modalidade de contratos de Emprego Apoiado que se encontra agora “...em fase de conclusão do processo. Uma das condições é que estivesse inscrita no centro de emprego seis meses, então falei com ela e depois com a mãe e decidimos que ela iria para casa este tempo, que aliás está quase a terminar, para depois fazermos o contrato como a lei dita. Sei pouco mais, pois contrataria a Elsa caso tivesse ou não benefícios. E tenho os pormenores entregues à contabilidade. No entanto sei que terei participação na segurança social e não me recordo de mais.”

Quanto à remuneração da Elsa a Dr.^a Joana explicou que “...quando para cá veio esteve a fazer uma formação profissional e nada ficou estipulado a respeito com a CERCIMARANTE, mas por iniciativa da empresa foi estabelecido dar uma retribuição pelos serviços prestados. Agora com tudo formalizado e com os contratos de emprego apoiado recebe o que a lei determina”.

2.7. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário

2.7.1. *Tratamento da informação dos inquéritos por questionário com os professores da aluna no ensino regular*

O questionário realizado a oito formadores da Cercimarante tem uma única questão aberta, em que num primeiro momento são inventariadas e posteriormente agrupadas em categorias, segundo a sua pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e fidelidade.

As restantes questões são contabilizadas e ilustradas sob a forma de tabela e gráfico apresentando sempre a respetiva análise em texto.

Questão aberta: O que entende pela deficiência Espinha Bífida?

Categorias	Frequência
Má formação da coluna vertebral	10
Limitações psíquicas	4
Total	14

Tabela 7 - O que entendem os professores pela deficiência Espinha Bífida?

Com base na tabela acima apresentada podemos verificar que a maioria dos professores associa à síndrome da Espinha Bífida a má formação da coluna vertebral seguindo-se limitações psíquicas.

No que diz respeito às questões fechadas são contabilizadas e ilustradas sob a forma de tabela, indicado qual o número de professores que discordam, concordam e nem concordam/nem discordam, o respetivo gráfico e a análise da mesma em texto.

Questão 1: A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	9	90
Total	10	100

Tabela 8 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

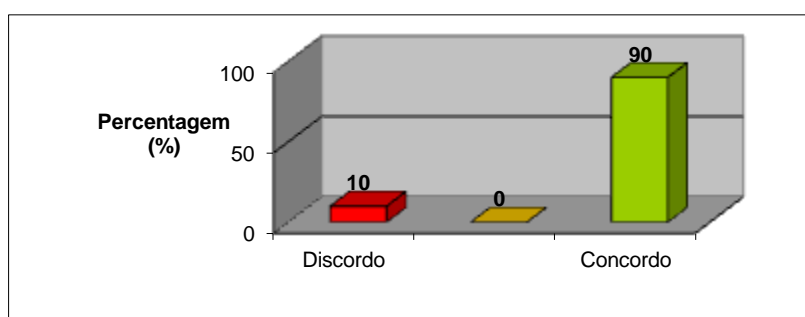


Gráfico1 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

No que concerne à inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença 90% dos professores concordam, só 10% discordam, ou seja, numa amostra de 10 professores, nove dão parecer positivo e um único professor discorda.

Questão 2: A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	9	90
Total	10	100

Tabela 9 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

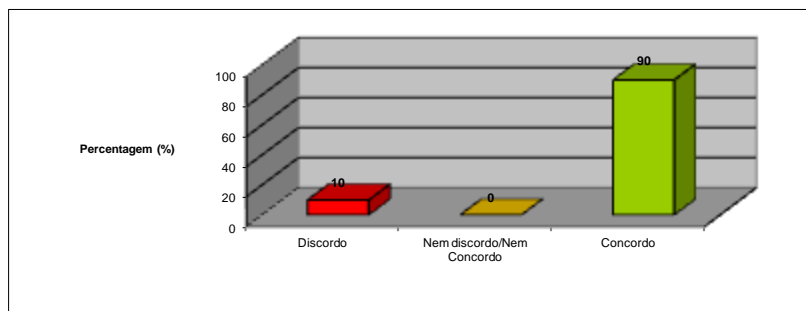


Gráfico 2 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

Relativamente, à questão 2, 90% dos professores concordaram que a integração da Elsa numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos e 10 % considera que a aluna não tirou qualquer proveito da situação, ou seja, nove professores concordaram com a afirmação e somente um discordou.

Questão 3: A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente de sala de aula.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	2	20
Concordo	7	70
Total	10	100

Tabela 10 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

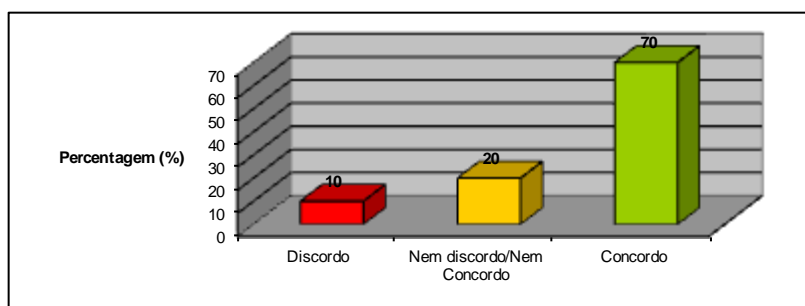


Gráfico 3- A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

Quanto ao gráfico anterior, verifica-se que 10% dos professores discorda com a afirmação, 20% nem concorda/nem discorda e sete professores concordam, concluiu-se que a maioria 70% dos inquiridos considera a integração numa turma regular um incentivo para a aluna na sala de aula.

Questão 4: As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	9	90
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	1	10
Total	10	100

Tabela 11 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

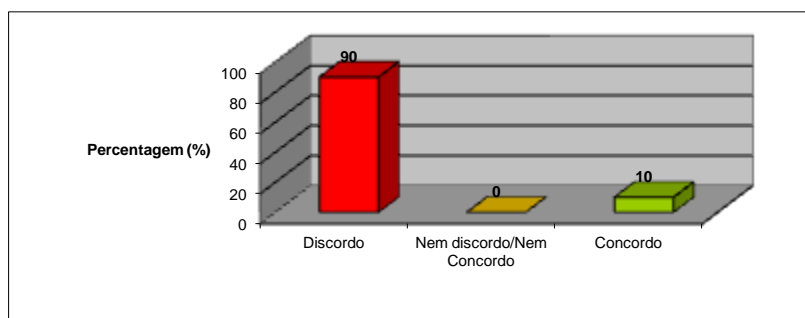


Gráfico 4 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitos na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

Na questão se as necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial concluiu-se que 90% dos professores discordaram e 10% concordaram.

Questão 5: A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	6	60
Nem discordo/Nem concordo	1	10
Concordo	3	30
Total	10	100

Tabela 12 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

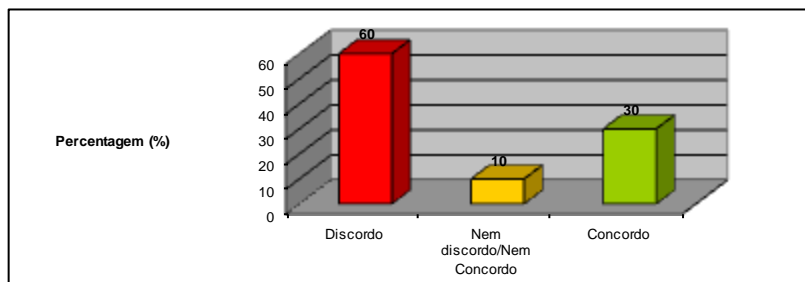


Gráfico 5 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

No que concerne à aluna com Espinha Bífida dever frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial, 60 % dos professores inquiridos discordam, constituindo três professores da amostra. De seguida, apresenta-se a opção concordo, com 30% da amostra. E um dos professores nem concorda/nem discorda, correspondendo 10% da amostra.

Questão 6: A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	2	20
Concordo	7	70
Total	10	100

Tabela 13 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

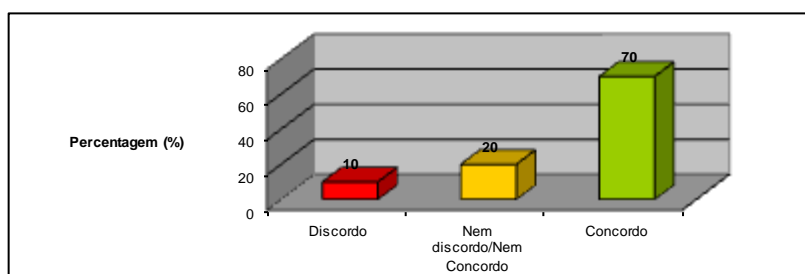


Gráfico 6 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

No que diz respeito ao gráfico anterior, verifica-se que um dos professores discorda com a afirmação, dois nem concordam/nem discordam e sete professores concordam, concluiu-se que a maioria 70% dos inquiridos considera a aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Questão 7: A aluna não encontra, no interior do edifício da escola, os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	3	30
Nem discordo/Nem concordo	2	20
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 14 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

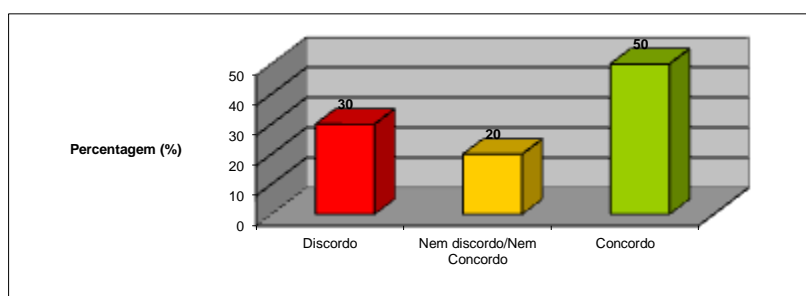


Gráfico 7 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Relativamente à aluna não encontrar no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas), 50% dos professores concordaram, 30% discordam e 20 % nem concorda/nem discorda.

Questão 8: A aluna não encontra, no exterior do edifício da escola, os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	4	40
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 15 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

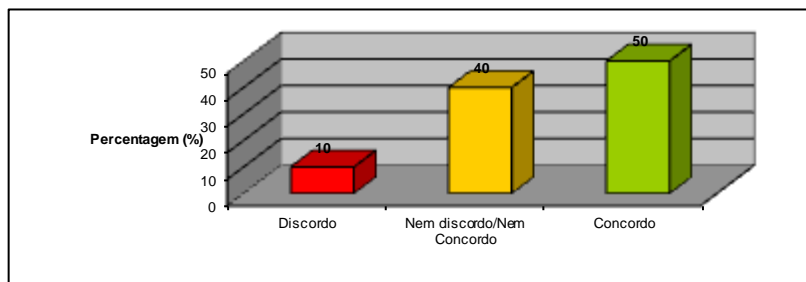


Gráfico 8 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

No que diz respeito, à aluna não encontrar no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas), 50% dos professores concordaram, 40 % nem concorda/nem discorda e apenas 10% discordam.

Questão 9: A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

Opções	Nº de Professores	Porcentagem (%)
Discordo	2	20
Nem discordo/Nem concordo	3	30
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 16 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

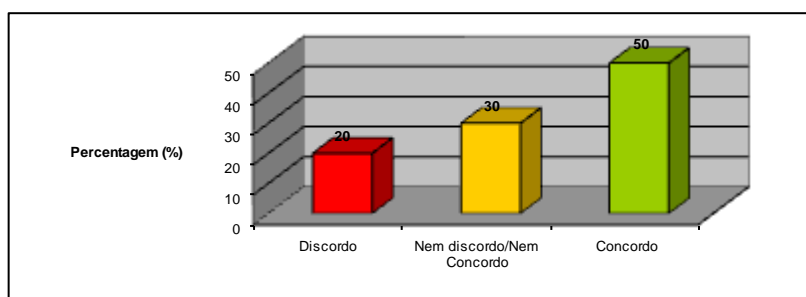


Gráfico 9 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

Na questão se a Elsa não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar, concluiu-se que 50% dos professores concordam, 30 nem discordam/nem concordam e 20% discordam, respetivamente cinco, três e dois dos professores inquiridos.

Questão 10: Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	9	90
Nem discordo/Nem concordo	1	10
Concordo	0	0
Total	10	100

Tabela 17 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

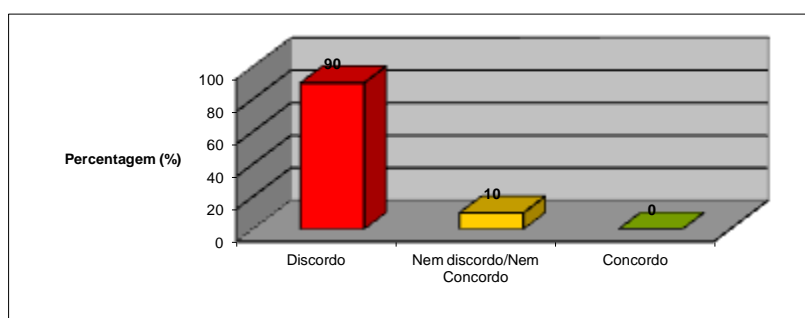


Gráfico 10 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

Procedendo à análise da Tabela 14, constata-se que a grande maioria dos professores, num total de 90%, discordam que os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida, foram prejudicados no seu desempenho escolar. Somente 10% dos inquiridos responderam que nem concordam/nem discordam.

Questão 11: As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedidos na vida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	3	30
Nem discordo/Nem concordo	5	50
Concordo	2	20
Total	10	100

Tabela 18 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedidos na vida.

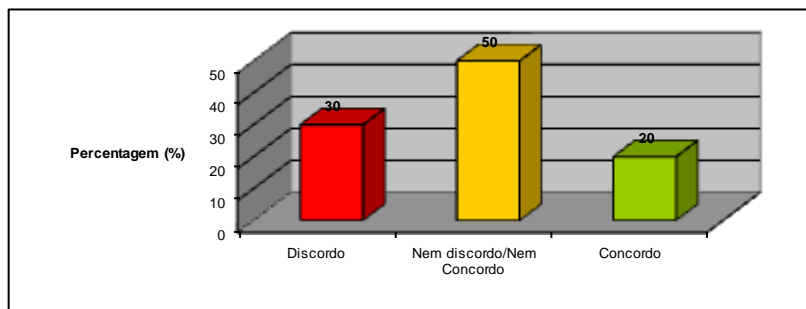


Gráfico 11 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedidos na vida.

A análise da Tabela 15, possibilita distinguir que 50% da amostra nem concorda/nem discorda, 30% discorda e 20% considera que a discente pode ser bem-sucedida na vida.

Questão 12: As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	3	30
Nem discordo/Nem concordo	2	20
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 19 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

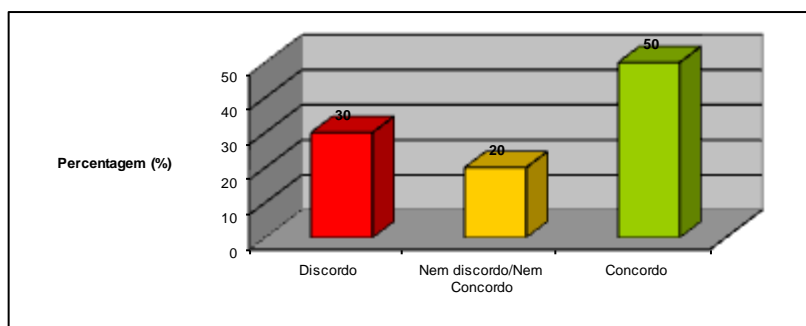


Gráfico 12 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

Da amostra escolhida 50% concorda que as aulas individualizadas não beneficiam na integração da aluna, 30% discordam e 20% nem discordam/nem concordam.

Questão 13: Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	6	60
Nem discordo/Nem concordo	2	20
Concordo	2	20
Total	10	100

Tabela 20 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

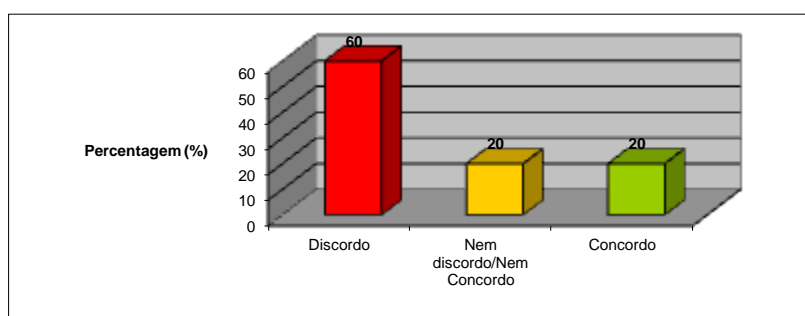


Gráfico 13 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

Procedendo à análise da Tabela 17, salienta-se que 20% consideram que os alunos com Espinha Bífida não devem ter na escola, um tratamento diferenciado, 60% discordam e 20% nem concordam/nem discordam.

Questão 14: Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	6	60
Nem discordo/Nem concordo	3	30
Concordo	1	10
Total	10	100

Tabela 21 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

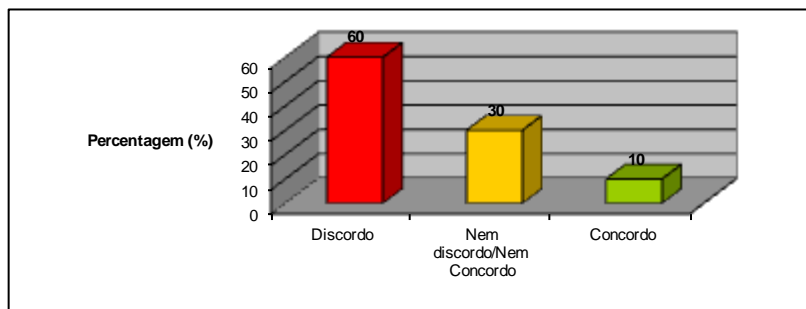


Gráfico 14 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

Na Tabela 18, após agrupadas as opiniões dos professores inquiridos observa-se que um total de 60% das respostas, os professores consideram que os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares, 30% dos inquiridos não concorda/nem discorda e 10% concordam com a afirmação.

Questão 15: Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	4	40
Nem discordo/Nem concordo	1	10
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 22 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

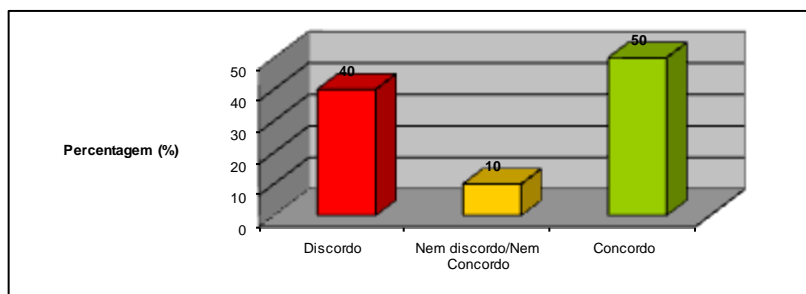


Gráfico 15 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

No que concerne aos alunos com Espinha Bífida não deverem ter uma carga horária igual à dos outros alunos, 50 % dos professores inquiridos concordam, constituindo cinco professores da amostra, 40% da amostra discorda. E um dos professores nem concorda/nem discorda, correspondendo 10% da amostra.

Questão 16: Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz alunos com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	1	10
Concordo	9	90
Total	10	100

Tabela 23 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz os alunos com Espinha Bífida.

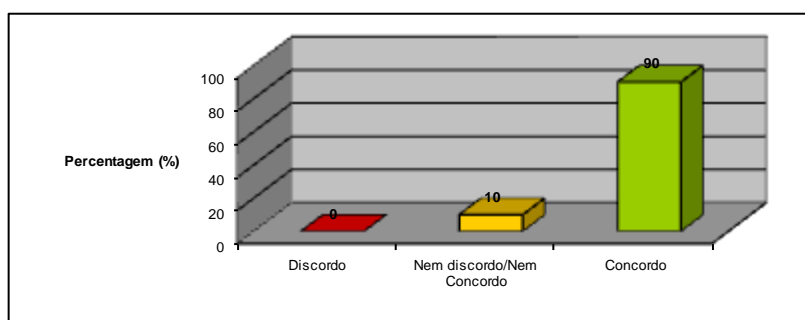


Gráfico 16 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz os alunos com Espinha Bífida.

A análise da Tabela 20 permite concluir que há uma percentagem expressiva com 90% da amostra a concordar que os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz alunos com Espinha Bífida. Contudo 10% dos professores não tem opinião a esse respeito.

Questão 17: Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	9	90
Total	10	100

Tabela 24 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

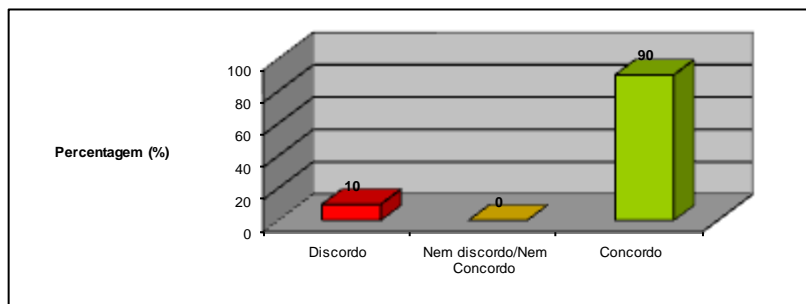


Gráfico 17 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

Relativamente aos alunos que têm Espinha Bífida conseguirem adquirir competências básicas, distingue-se 90% das opiniões favoráveis. Apenas 10% dos inquiridos, considera que seria menos favorável.

Questão 18: Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	20
Nem discordo/Nem concordo	3	30
Concordo	5	50
Total	10	100

Tabela 25 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

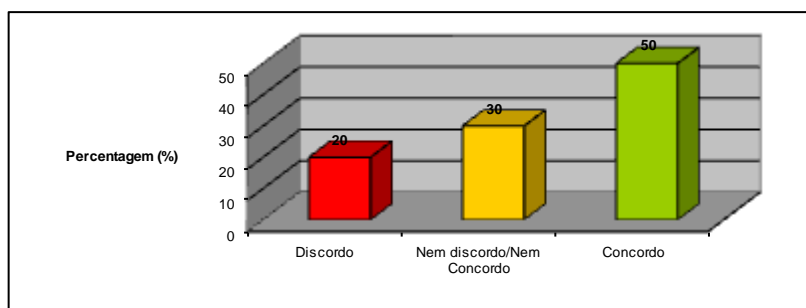


Gráfico 18 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Procedendo à análise da Tabela 22, constata-se que num total de 50% professores concordam, 30% não têm opinião e somente 20% dos inquiridos discordam de os alunos com Espinha Bífida seguirem um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Questão 19: Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	10
Nem discordo/Nem concordo	8	80
Concordo	1	10
Total	10	100

Tabela 26 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

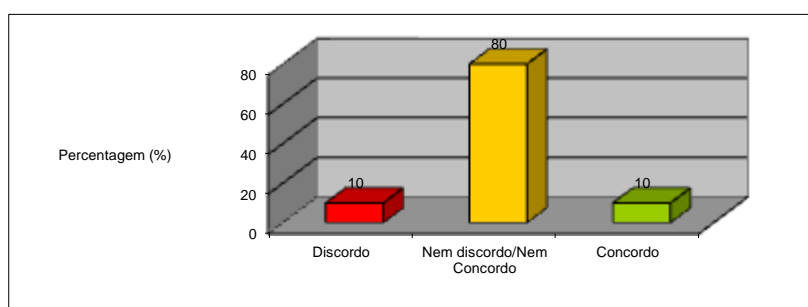


Gráfico 19 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne à questão que os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem, 80 % dos professores inquiridos não têm opinião, constituindo oito professores da amostra.

2.7.2. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário com os professores da aluna na Cercimarante

O questionário realizado a oito formadores da Cercimarante tem uma única questão aberta, em que num primeiro momento são inventariadas e posteriormente agrupadas em categorias, segundo a sua pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e fidelidade.

Questão aberta: O que entende pela deficiência Espinha Bífida?

Categorias	Frequência
Má formação da coluna vertebral	8
Limitações psíquicas	2
Total	10

Tabela 27 - O que entendem os professores pela deficiência Espinha Bífida?

Com base na tabela acima apresentada podemos verificar que a maioria dos professores associa à síndrome da Espinha Bífida a má formação da coluna vertebral seguindo-se limitações psíquicas.

No que diz respeito às questões fechadas são contabilizadas e ilustradas sob a forma de tabela, indicado qual o número de professores que discordam, concordam e nem concordam/nem discordam, o respetivo gráfico e a análise da mesma em texto.

Questão 1: A inclusão da aluna ceia Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	1	13
Concordo	7	88
Total	8	100

Tabela 28 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

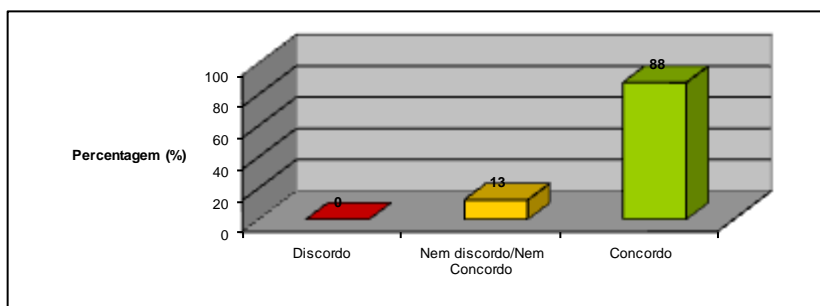


Gráfico 20 - A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

No que concerne à inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular, ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença, 88% dos professores concordam, ou seja, numa amostra de 8 professores sete dão parecer positivo e nenhum professor discorda.

Questão 2: A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	1	13
Concordo	7	88
Total	8	100

Tabela 29 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

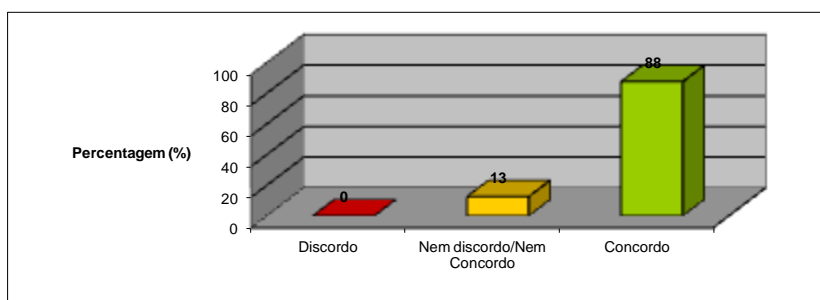


Gráfico 21 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

Relativamente, à questão 2, 88% dos professores concordaram que a integração da Elsa numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos e 13 % não discordam/nem concordam.

Questão 3: A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	1	13
Concordo	7	88
Total	8	100

Tabela 30 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

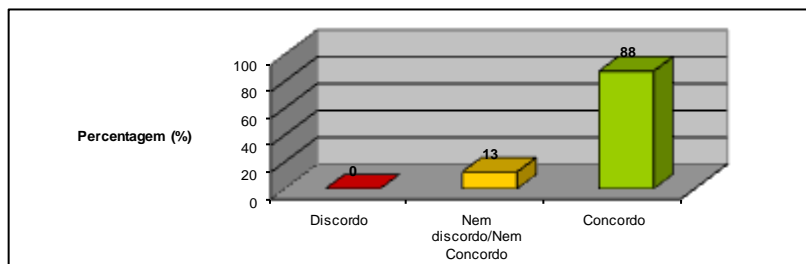


Gráfico 22 - A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

Quanto ao gráfico anterior, verifica-se que 88% dos professores concorda com a afirmação, 13% nem concorda/nem discorda e sete professores concordam, concluiu-se que a maioria 88% dos inquiridos considera a integração numa turma regular um incentivo para a aluna na sala de aula.

Questão 4: As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	4	50
Nem discordo/Nem concordo	3	38
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 31 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

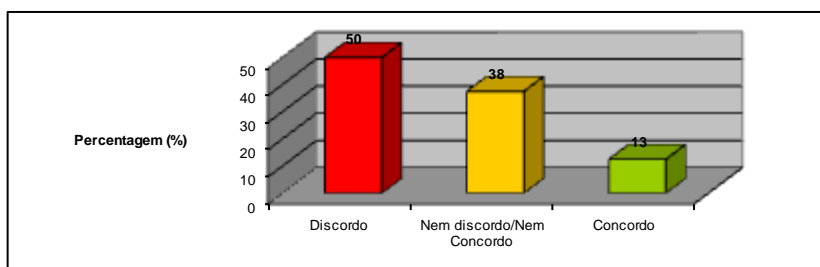


Gráfico 23 - As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

Na questão se as necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial concluiu-se que 50% dos professores discordaram e 13% concordaram.

Questão 5: A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	3	38
Nem discordo/Nem concordo	3	38
Concordo	2	25
Total	8	100

Tabela 32 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

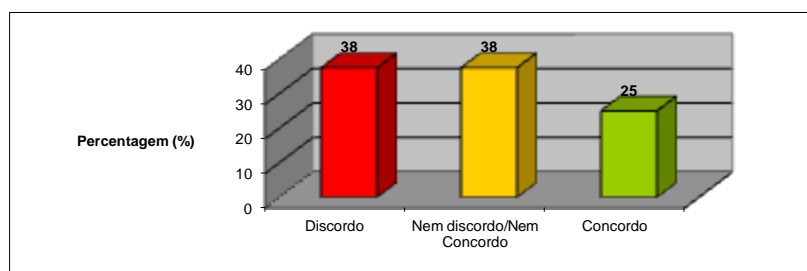


Gráfico 24 - A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

No que concerne à aluna com Espinha Bífida dever frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial, 38 % dos professores inquiridos discordam, constituindo três professores da amostra. E 38% dos professores nem concorda/nem discorda, sendo que 25% concorda.

Questão 6: A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	4	50
Nem discordo/Nem concordo	2	25
Concordo	2	25
Total	8	100

Tabela 33 - A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

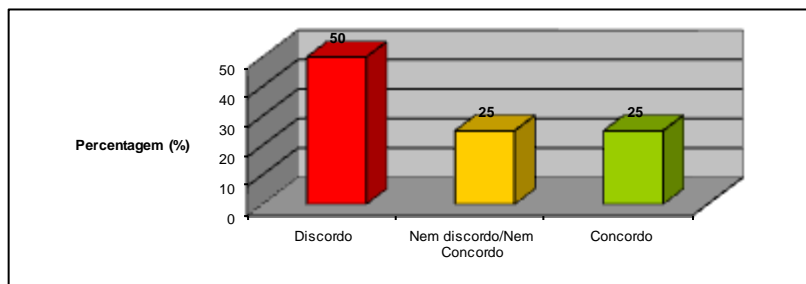


Gráfico 25- A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

No que diz respeito ao gráfico anterior, verifica-se que 50% dos professores discorda com a afirmação, dois nem concordam/nem discordam e sete professores concordam, concluiu-se que 50% dos inquiridos considera a aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Questão 7: A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	7	88
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 34 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

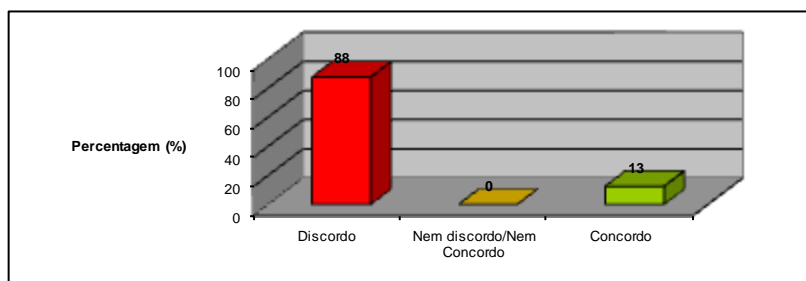


Gráfico 26 - A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Relativamente à aluna não encontrar no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas), 13% dos professores concordaram, e 88% discordam.

Questão 8: A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	7	88
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 35 - A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

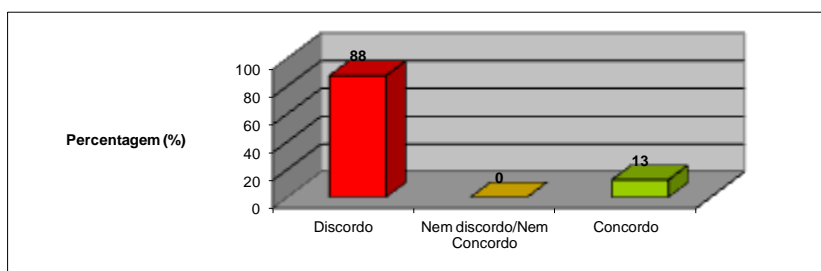


Gráfico 27- A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

No que diz respeito, à aluna não encontrar no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas), apenas 13% dos professores concordaram, e 88% discordam.

Questão 9: A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	5	63
Nem discordo/Nem concordo	2	25
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 36 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

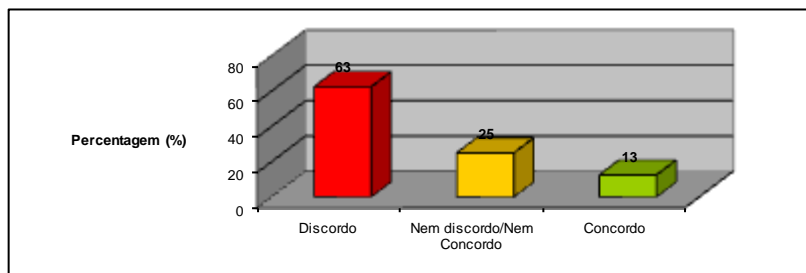


Gráfico 28 - A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

Na questão se a Elsa não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar concluiu-se que 13% dos professores concordam, 25 nem discordam/nem concordam e 63% discordam, respetivamente cinco, dois e um dos professores inquiridos.

Questão 10: Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	6	75
Nem discordo/Nem concordo	2	25
Concordo	0	0
Total	8	100

Tabela 37 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

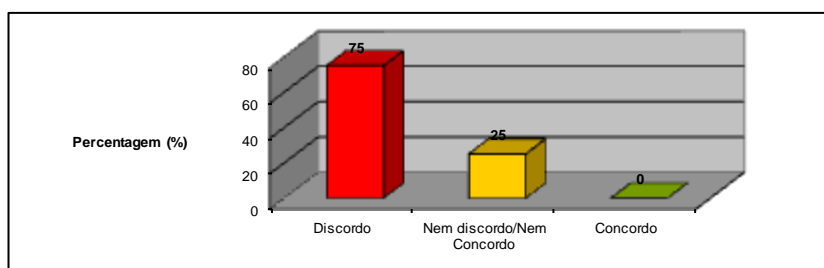


Gráfico 29 - Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

Procedendo à análise da Tabela 34, constata-se que a grande maioria dos professores, num total de 75%, discordam que os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar, e 25% dos inquiridos responderam que nem concordam/nem discordam.

Questão 11: As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedidos na vida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	25
Nem discordo/Nem concordo	1	13
Concordo	5	63
Total	8	100

Tabela 38 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedidos na vida.

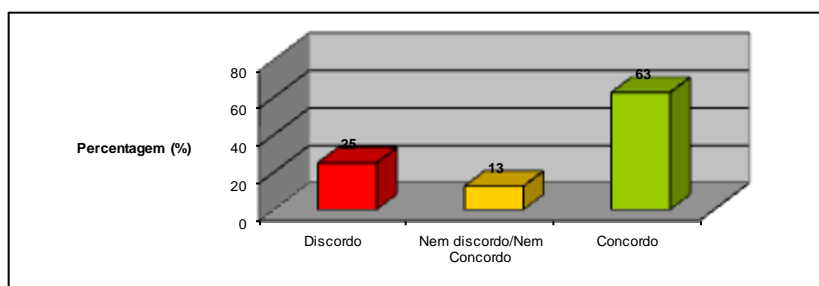


Gráfico 30 - As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedidos na vida.

A análise da Tabela 35, possibilita distinguir que 13% da amostra nem concorda/nem discorda, 25% discorda e 63% considera que a discente pode ser bem-sucedida na vida.

Questão 12: As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	4	50
Nem discordo/Nem concordo	2	25
Concordo	2	25
Total	8	100

Tabela 39 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

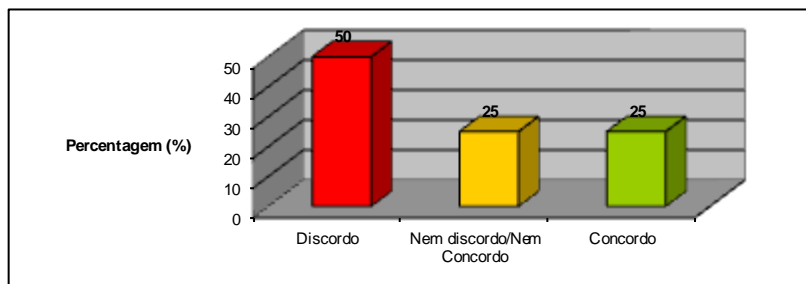


Gráfico 31 - As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

Da amostra escolhida 25% concorda que as aulas individualizadas não beneficiam na integração da aluna, 50% discordam e 25% nem discordam/nem concordam.

Questão 13: Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter na escola, um tratamento diferenciado.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	25
Nem discordo/Nem concordo	3	38
Concordo	3	38
Total	8	100

Tabela 40 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

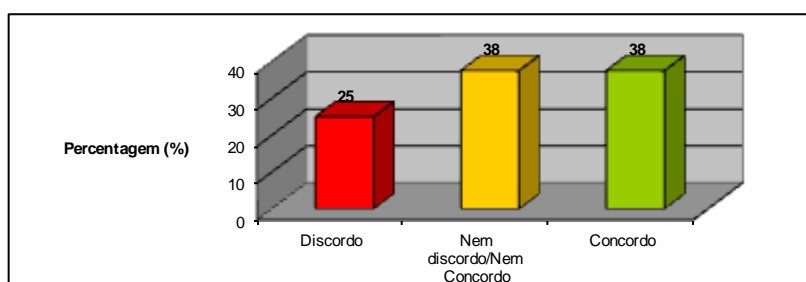


Gráfico 32 - Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

Procedendo à análise da Tabela 37, salienta-se que 38% consideram que os alunos com Espinha Bífida não devem ter na escola, um tratamento diferenciado, 25% discordam e 38% nem concordam/nem discordam.

Questão 14: Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	8	100
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	0	0
Total	8	100

Tabela 41 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

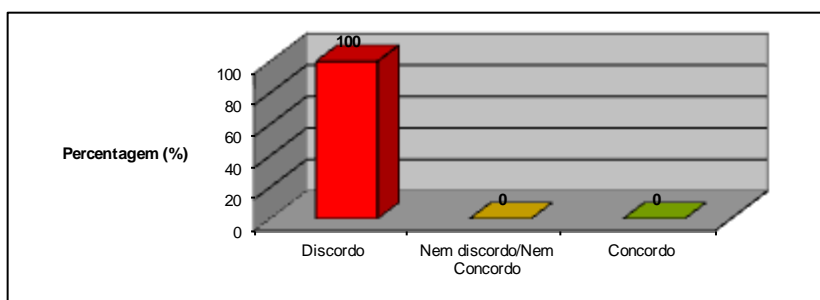


Gráfico 33 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

Na Tabela 38, após agrupadas as opiniões dos professores inquiridos observa-se que todos os professores consideram que os alunos com Espinha Bífida devem ser integrados nas classes regulares,

Questão 15: Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	25
Nem discordo/Nem concordo	5	63
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 42 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

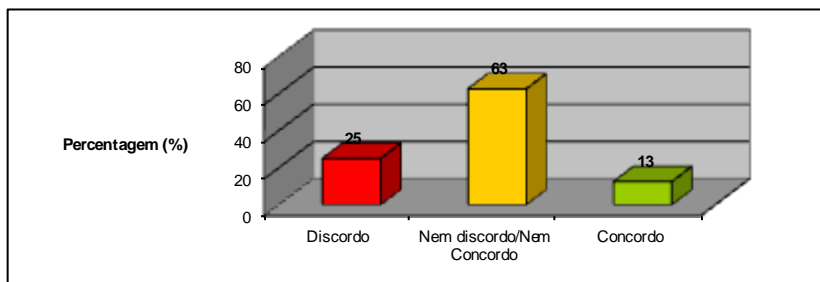


Gráfico 34 - Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

No que concerne aos alunos com Espinha Bífida não deverem ter uma carga horária igual à dos outros alunos, 13 % dos professores inquiridos concordam, constituindo um dos professores da amostra, 25% da amostra discorda. E cinco dos professores nem concordam/nem discordam, correspondendo 63% da amostra.

Questão 16: Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	25
Nem discordo/Nem concordo	3	38
Concordo	3	38
Total	8	100

Tabela 43 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida.

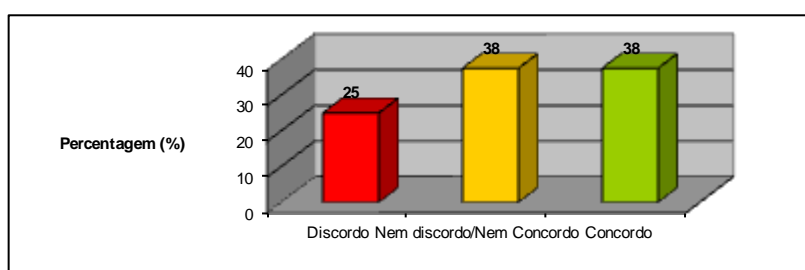


Gráfico 35 - Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida.

A análise da Tabela 40 permite concluir que 38% da amostra dos professores concorda com a necessidade de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz, alunos com Espinha Bífida. Contudo a mesma percentagem, 38% dos professores, não tem opinião a esse respeito.

Questão 17: Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	0	0
Concordo	8	100
Total	8	100

Tabela 44 - Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

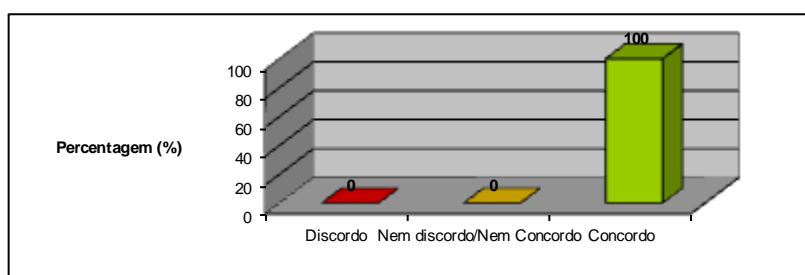


Gráfico 36- Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

Relativamente aos alunos que têm Espinha Bífida conseguirem adquirir competências básicas, todos os professores são unânimes em concordar.

Questão 18: Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	6	75
Nem discordo/Nem concordo	1	13
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 45 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

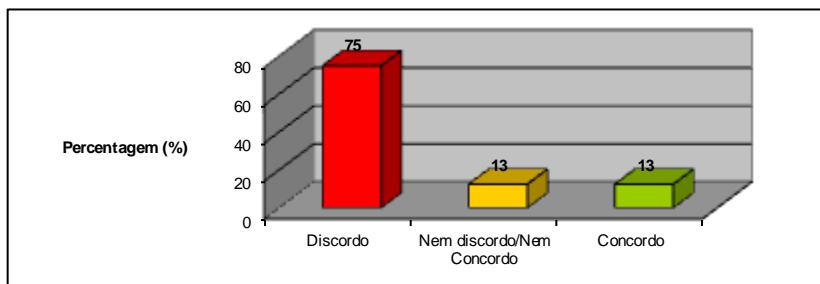


Gráfico 37 - Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Procedendo à análise da Tabela 42, constata-se que 13% professores concordam, 13% não têm opinião, e 75% dos inquiridos discordam que os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual.

Questão 19: Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	7	88
Concordo	1	13
Total	8	100

Tabela 46 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

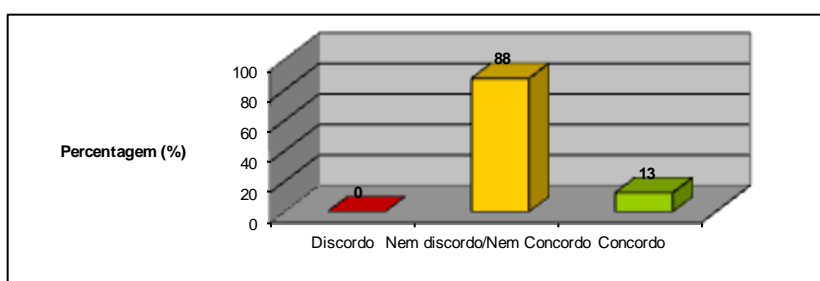


Gráfico 38 - Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne à questão que os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem, 88 % dos professores inquiridos não têm opinião, constituindo sete professores da amostra, e apenas 1 professor concorda.

2.7.3. Tratamento da informação dos inquéritos por questionário dos funcionários da empresa onde trabalha a Elsa

O questionário realizado a doze funcionários e colegas de trabalho da Elsa no escritório, tem uma única questão aberta, em que num primeiro momento são inventariadas e posteriormente agrupadas em categorias, segundo a sua pertinência, produtividade, homogeneidade, exclusão mútua, objetividade e fidelidade.

Questão aberta: O que entende pela deficiência Espinha Bífida?

Categorias	Frequência
Má formação da coluna vertebral	8
Limitações psíquicas	1
Não sabe	2
Total	12

Tabela 47 - O que entendem os funcionários por Espinha Bífida?

Com base na tabela acima apresentada podemos verificar que a maioria dos funcionários (oito) associa à síndrome da Espinha Bífida a má formação da coluna vertebral seguindo-se dois que não sabem o que a doença é e um que define como limitações psíquicas.

No que diz respeito às questões fechadas são contabilizadas e ilustradas sob a forma de tabela, indicado qual o número de funcionários que discordam, concordam e nem concordam/nem discordam, o respetivo gráfico e a análise da mesma em texto.

Questão 1: A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	2	17
Concordo	10	83
Total	12	100

Tabela 48 - A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.

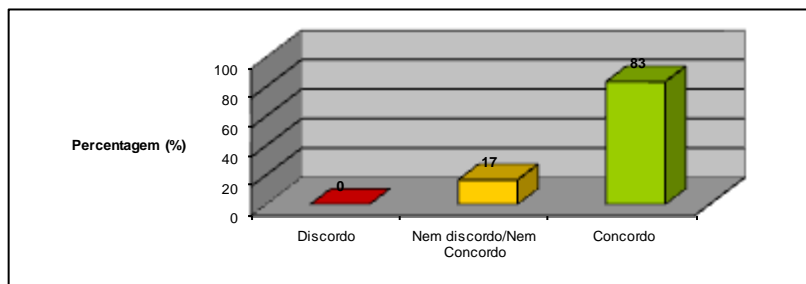


Gráfico 39 - A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.

No que concerne à inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença, 83% dos professores concordam, ou seja, numa amostra de 12 funcionários dez dão parecer positivo e nenhum professor discorda.

Questão 2: As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	17
Nem discordo/Nem concordo	1	8
Concordo	9	75
Total	12	100

Tabela 49 - As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.

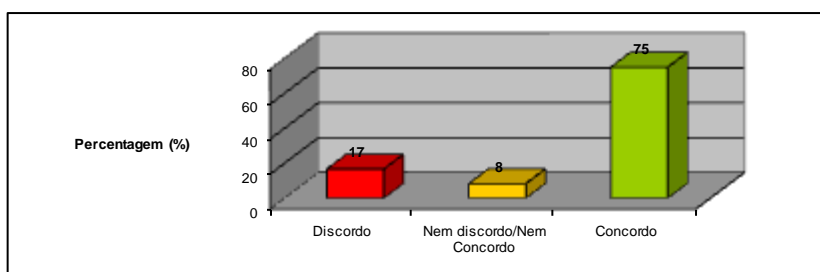


Gráfico 40 - As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.

Relativamente, à questão 2, 75% dos funcionários concordaram que as instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida e 17% discorda e 8% nem discordam/nem concordam.

Questão 3: As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	8
Nem discordo/Nem concordo	2	17
Concordo	9	75
Total	12	100

Tabela 50 - As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.

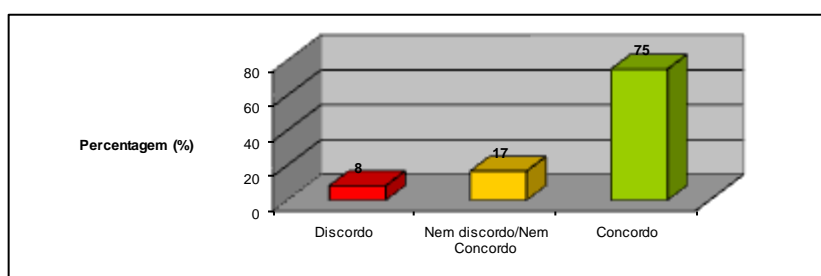


Gráfico 41 - As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.

Quanto ao gráfico anterior, verifica-se que 75% dos funcionários concorda com a afirmação, 17% nem concorda/nem discorda e sete funcionários concordam, concluiu-se que a maioria 75% dos inquiridos consideram as instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.

Questão 4: A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	8	67
Nem discordo/Nem concordo	4	33
Concordo	0	0
Total	12	100

Tabela 51 - A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência.

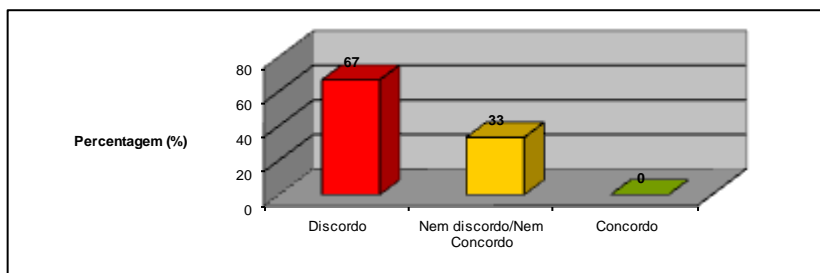


Gráfico 42- A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência.

Na questão se a relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência concluiu-se que 67% dos funcionários discordaram e 33% nem discordam/nem concordam.

Questão 5: A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	2	17
Nem discordo/Nem concordo	3	25
Concordo	7	58
Total	8	100

Tabela 52 - A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.

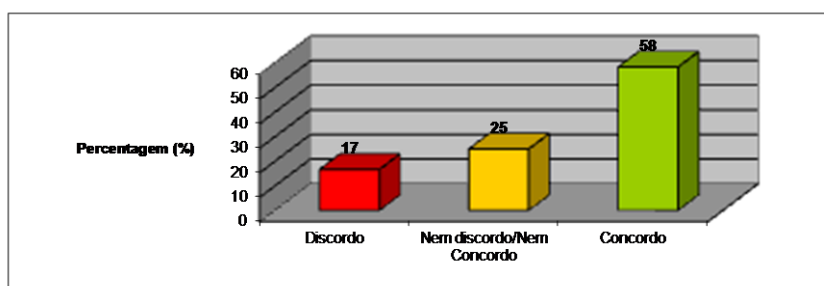


Gráfico 43 - A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.

No que concerne à jovem com Espinha Bífida necessitar de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa, 17 % dos funcionários inquiridos discordam, constituindo dois funcionários da amostra. E 25% dos funcionários nem concorda/nem discorda, sendo que 58% concorda.

Questão 6: A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	1	8
Concordo	11	92
Total	12	100

Tabela 53 - A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.

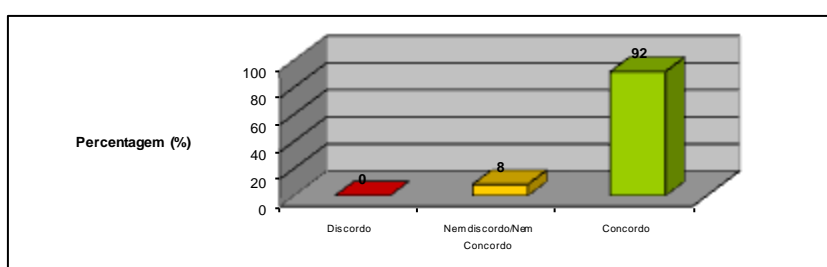


Gráfico 44- A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.

No que diz respeito ao gráfico anterior, verifica-se que onze dos funcionários concorda com a afirmação, um nem concorda/nem discorda e sete professores concorda, concluiu-se que 90% dos inquiridos considera que a jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.

Questão 7: A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	7	58
Concordo	5	42
Total	12	100

Tabela 54 - A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).

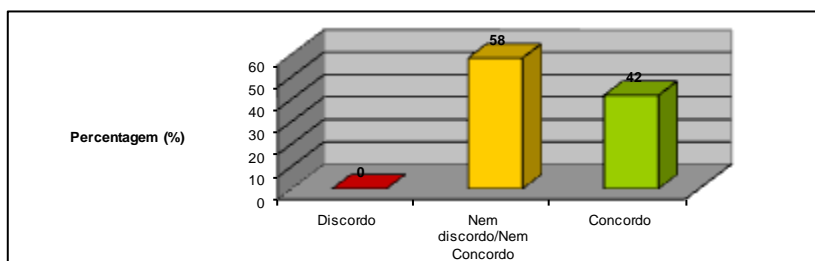


Gráfico 45 - A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).

Relativamente à jovem com Espinha Bífida ter possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa), 42% dos funcionários concordaram, e 58% nem discordam/nem concordam.

Questão 8: Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	7	58
Nem discordo/Nem concordo	1	8
Concordo	4	34
Total	12	100

Tabela 55 - Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida

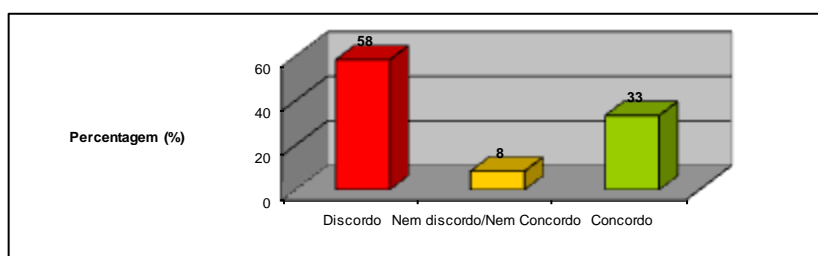


Gráfico 46- Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida

No que diz respeito ao tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida, apenas 33% dos funcionários concordaram, 8% nem concordam/nem discordam e 58% discordam.

Questão 9: Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	4	33
Concordo	8	67
Total	12	100

Tabela 56 - Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.

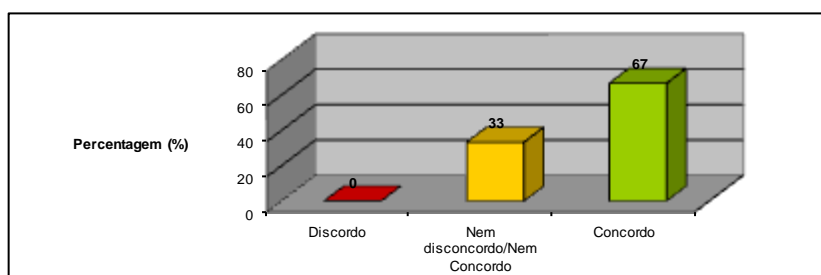


Gráfico 47 - Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.

Na questão se os colegas de trabalho sentem que a Elsa com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa concluiu-se que 67% dos funcionários concordam, 33% nem discordam/nem concordam e 0% discordam, respetivamente oito, quatro e zero dos funcionários inquiridos.

Questão 10: A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	3	25
Concordo	9	75
Total	12	100

Tabela 57 - A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.

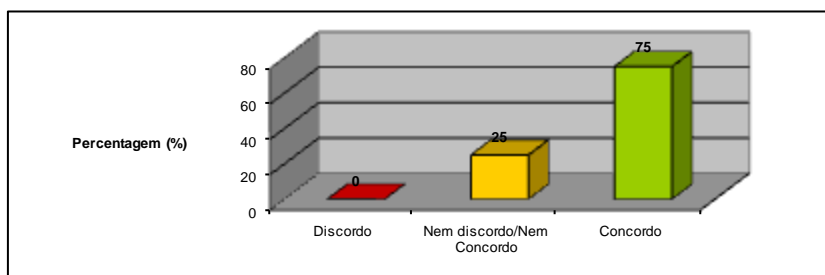


Gráfico 48 - A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.

Procedendo à análise da tabela 57, constata-se que a grande maioria dos funcionários, num total de 75%, concordam que a entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida e 25% dos inquiridos responderam que nem concordam/nem discordam.

Questão 11: As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	8
Nem discordo/Nem concordo	3	25
Concordo	8	67
Total	12	100

Tabela 58 - As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.

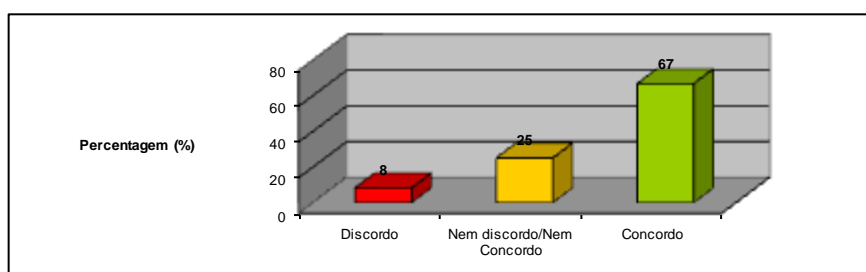


Gráfico 49 - As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.

A análise da tabela 58, possibilita distinguir que 25% da amostra discorda, 25% nem concorda/nem discorda e 67% considera que a discente pode ser bem-sucedida na vida.

Questão 12: A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	0	0
Nem discordo/Nem concordo	3	25
Concordo	9	75
Total	12	100

Tabela 59 - A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

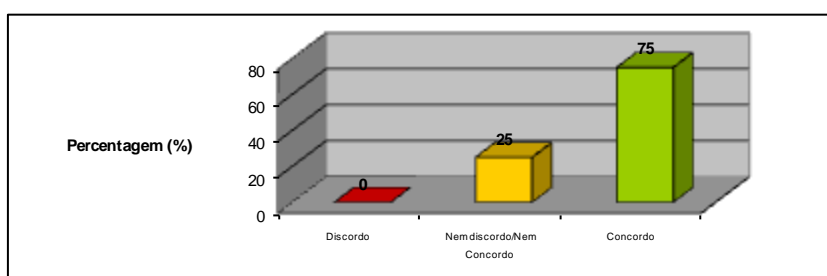


Gráfico 50 - A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

Da amostra escolhida 75% concordam que a entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida e 25% nem discordam/nem concordam.

Questão 13: A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	10	83
Nem discordo/Nem concordo	2	17
Concordo	0	0
Total	8	100

Tabela 60 - A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.

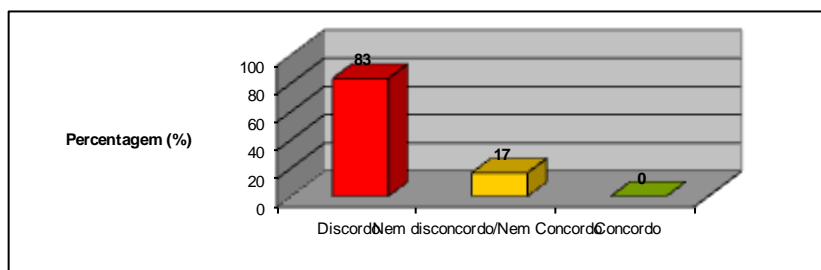


Gráfico 51 - A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.

Procedendo à análise da tabela 60, salienta-se que 83% não concordam que a Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área e 17% nem concordam/nem discordam.

Questão 14: A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	1	8
Nem discordo/Nem concordo	6	50
Concordo	5	42
Total	12	100

Tabela 61 - A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.

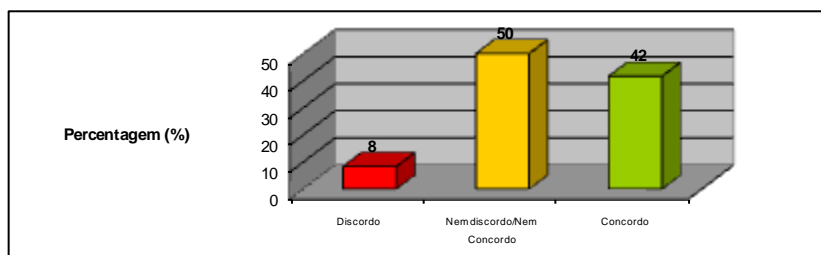


Gráfico 52 - A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.

Na tabela 61, após agrupadas as opiniões dos funcionários inquiridos observa-se que 50% dos funcionários nem concordam/nem discordam, 42% concordam e 8% discordam que a Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.

Questão 15: A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.

Opções	Nº de Professores	Percentagem (%)
Discordo	7	58
Nem discordo/Nem concordo	5	42
Concordo	0	0
Total	12	100

Tabela 62 - A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.

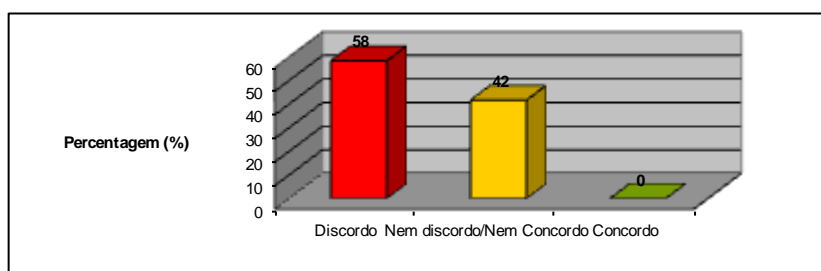


Gráfico 53 - A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.

No que concerne à remuneração da jovem com Espinha Bífida ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares, 58 % dos funcionários inquiridos discordam, constituindo sete dos funcionários da amostra, 42% nem concordam/nem discordam, correspondendo a 5 funcionários da amostra.

NOTA: Relativamente às tabelas e gráficos, os arredondamentos estão feitos por excesso e defeito, uma vez que se assumem os resultados em números inteiros (Ex: 41,6% arredonda por excesso para 42% e 58,3% arredonda por defeito para 58%)

Algumas reflexões finais

Chegado o momento de tecer algumas considerações sobre o trabalho efetuado, desde a sua planificação até à concretização, urge esboçar algumas conclusões confrontando as hipóteses e os objetivos que emergem do problema de partida, será que a jovem em estudo se sentiu incluída na escola do ensino regular, Cerci e no mercado de trabalho.

A inclusão segundo Booth citado por Mittler (2003, p.35) traduz-se em: "...o processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e de reduzir a sua exclusão com relação ao currículo, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança".

Mas para facilitarmos a inclusão é necessário perceber se tanto os professores do ensino regular como os professores da CERCIMARANTE, a entidade patronal e os colegas de trabalho, sabem em que consiste a Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-sagrado a fim de estes a praticarem da melhor forma. E mediante as respostas dadas pode-se concluir que todos os intervenientes neste processo têm uma noção do que é a Espinha Bífida – Mielomeningocelo Lombo-sagrado. Contudo, seria de extrema importância que todos os professores realizassem formação nesta área, pois estariam melhor preparados para lidar com este tipo de alunos. Ou seja, utilizariam mais rapidamente e eficazmente as estratégias apropriadas a alunos com este tipo de limitação. Opinião esta expressa massivamente pelos professores de ensino regular.

E toda a inclusão só pode ser concretizada passando pela autonomia e segundo Bautista (1993) a autonomia pessoal é um conjunto de capacidades relacionadas com: a higiene, vestir/despir, alimentação e deslocação, adquiridas pela criança para conseguir a sua independência. A aprendizagem destas capacidades é um processo de socialização primária que, associado a outros aspetos, é o alicerce para que a criança possa assumir-se como membro da sociedade.

A autonomia pessoal adquire-se de forma inconsciente nos primeiros anos de vida. No caso da criança com espinha bífida esta aprendizagem torna-se mais difícil e prolongada devido a uma série de causas, inclusive os problemas de mobilidade/ barreiras arquitetónicas que continuam a ser o entrave mais grave que o próprio problema físico. E devido a este facto a jovem em estudo na escola do ensino regular praticamente não interagia com o meio (com os seus pares), limitando assim as suas possibilidades de estimulação ambiental e de contactos sociais.

É claro que todos os outros problemas psicológicos que possui também dificultavam a aquisição da sua autonomia. Como o défice de organização, falta de memória, problemas espaciais, défice de concentração e principalmente a sua falta de motivação. Assim, a sua falta de motivação também se devia às muitas dificuldades

sentidas na realização de atividades e até deslocações simples no seu dia-a-dia muitas das quais não conseguia realiza-las sozinha.

Durante o seu caminho na escola regular a Elsa só começou a ter vontade própria e a dizer que nos intervalos queria estar com os seus colegas no recreio, quando se começou a trabalhar com o projeto “Escola Alerta”. Pensamos que foi só aqui que a Elsa descobriu o que era interagir verdadeiramente com os seus pares e adorou. Projeto este que foi levado muito a sério quer pela Elsa quer pela turma e diretora de turma, que levou a escola a ganhar o primeiro prémio do conselho do Marco de Canaveses e distrito do Porto e que deixou toda a comunidade educativa orgulhosa.

Quando os professores foram questionados sobre as infraestruturas da Escola E. B. 2, 3 de Toutosa consideraram que dentro da sala de aula a aluna dispõe de todas as condições para trabalhar, já no que diz respeito ao edifício da escola fora das salas de aula e no espaço exterior deste, concordaram com o que já foi referido anteriormente, que as conjunturas não são as mais recomendadas.

Relativamente às infraestruturas da Cercimarante, a grande maioria dos professores considera que em qualquer um dos pontos referidos anteriormente estas são as mais apropriadas. E a própria aluna referiu na sua entrevista que nesta instituição conseguia ir a todos os lugares da mesma, ao contrário do que acontecia na escola de Toutosa, além disso a Cercimarante tinha uma sala de convívio com jogos diversos em que poucos seriam os que não podiam jogar devido à sua condição física.

A escola E. B. 2, 3 de Toutosa está localizada num terreno com um declive bastante acentuado, por isso, a sua construção em pisos. No entanto, a Cercimarante tem o mesmo tipo de construção, mas como foi construída a pensar em alunos NEE, nomeadamente para alunos com deficiências motoras, já existiram outros cuidados na eliminação das barreiras arquitetónicas.

Mas, não se pode deixar de referir que quer em recursos humanos, quer materiais utilizados, foi assegurada a minimização de todas as barreiras, pela direção da escola de forma a poder responder às necessidades desta aluna e a docência foi bastante instruída pela professora da educação especial e pela psicóloga escolar. Trabalho este realizado pela teoria de Correia in Rodrigues (2001, p.130) que afirma: *“Tudo isto nos leva a supor que as práticas educativas, tal qual se nos apresentam nos nossos dias, terão necessariamente de ser repensadas, uma vez que a inserção dos alunos com NEE nas classes regulares pede que se reconsiderem todos os aspetos do processo de ensino-aprendizagem, desde a forma como interagem professores, outros profissionais de educação, pais e alunos, até à forma como as atividades de gestão, de administração e logísticas se processam”*.

Relativamente à inclusão da aluna numa turma de ensino regular, os professores das duas instituições em estudo, estão de acordo, atestando que é bastante proveitoso para a aluna, como para os próprios colegas da turma, pois os colegas aprendem a compreender e a aceitar a diferença, incentivando assim uma comunicação entre todos, sendo que, dentro da sala de aula essa comunicação é importantíssima para o desenvolvimento social da Elsa. Que vai de encontro ao que defende Correia (2003b, p.9) “significa apenas um meio natural onde um processo se desenrola. Ao falarmos em classes regulares queremos dizer, portanto, o meio mais natural, mais favorável, onde os alunos, sempre que possível devem fazer as suas aprendizagens”.

Porém, quando se pergunta se as necessidades da Elsa seriam satisfeitas sem o ensino especial, as opiniões dividem-se. Os professores do ensino regular afirmam que sem o ensino especial (aulas individualizadas) não seria possível. Cinquenta por cento dos professores da Cercimarante concordam que o apoio da educação especial é fundamental no sucesso da aluna, no entanto temos um professor que acha que as necessidades da Elsa seriam satisfeitas sem o apoio da educação Especial e três professores nem concordavam nem discordavam. Entende-se esta divergência de opiniões, porque a escola teve um carácter mais geral e a Cercimarante trabalha com uma finalidade profissional, depreende-se assim, depois da entrevista e do despiste profissional realizado aquando da entrada da Elsa nesta instituição, que as medidas foram as mais adequadas à aluna e que estão a surtir os efeitos desejados, que as aulas individualizadas não são tão necessárias, assim como as medidas aplicadas no Ensino regular. No entanto, é importante salientar que as turmas da Cercimarante são de 12 alunos no máximo com dificuldades similares, enquanto que no ensino regular eram de 20 alunos e os alunos da turma possuíam níveis distintos. Contudo, os professores de ambas as instituições não consideram que a turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna, tivesse sido prejudicada no seu desempenho escolar.

Investigando se os professores do ensino regular têm competências adequadas, a divisão é notória. Os professores do ensino regular afirmam que não têm competências suficientes para ajudar estes alunos, por outro lado os formadores da Cercimarante dizem que os docentes do ensino regular têm competência neste domínio. Aqui se pode concluir que a formação para estes professores era importante, pois eles deparam-se com alunos como a Elsa e necessitam muito de esclarecimentos do ensino especial, para preparem as aulas com o material mais adequado. Contudo, mostram que não conseguem chegar às suas dificuldades logo à primeira, só após algumas “experiências” é que o trabalho começa a dar os seus frutos, com formação adequada, talvez não demorasse tanto a chegar ao objetivo pretendido. Sabendo que os professores do ensino regular deram o seu melhor, mesmo sem formação, a Elsa conseguiu atingir as

competências mínimas para a transição para a vida ativa, embora alguns professores da cercimarante consideraram que a Elsa poderia progredir sem as medidas da educação especial.

De acordo com Correia in Rodrigues (2001) ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa do nosso sistema que terá de apoiar-se num conjunto de pressupostos dos quais destaca quatro ou cinco essenciais.

Um desses pressupostos tem a ver com a **formação**, não só a dos profissionais de educação, mas também a dos pais. Segundo o autor em questão é necessário reformular muitos planos de estudos de cursos de ensino superior, sobretudo na formação inicial, mas também na formação especializada e na formação contínua de forma a possibilitar um aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas. No entanto pensamos, que ainda há muito por fazer, mas que já muito foi mudado e melhorado.

Ao longo da entrevista deparamos com uma Elsa mais desenvolvida a nível pessoal, social e nas competências essenciais para a vida diária. Podemos dizer que aí existe empenho de cada professor, seja ele do Ensino Especial ou regular que ao longo destes anos têm passado pela sua vida, não tirando claro o mérito aos familiares mais próximos e amigos.

Em ambas as instituições discordam com o facto de colocar a aluna num estabelecimento específico da educação especial, pois consideram que esta consegue adquirir as competências básicas. Quando se coloca a questão de se os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um currículo Específico individual, por não serem capazes de realizar aprendizagem de um currículo comum, os professores da Cercimarante dizem por unanimidade que discordam, enquanto os professores do ensino regular dividem-se mas a sua maioria concorda, aqui se verifica a falta de formação, pois esta síndrome pode ser físico e não cognitivo, mas os professores do regular que não tiveram formação na área revêm a doença no caso particular da Elsa.

Para Correia in Rodrigues (2005, p.89) é essencial “ reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para, assim, podermos respeitar as suas características e necessidades e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados”.

No que concerne, a se encontra na sala do apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem os professores das duas instituições têm dúvidas se estas seriam ou não benéficas. Mas têm a certeza que a aluna deve integrar uma classe regular e com uma carga horária igual aos outros alunos, no entanto os professores do ensino regular discordam que os alunos com Espinha Bífida não devem ter tratamento diferenciado na escola e os professores da Cercimarante concordam com

a afirmação. Quanto às limitações da aluna, a maioria dos professores da Cercimarante diz que estas não serão impedimento para esta ser bem sucedida na sua vida, os professores do ensino regular dividem-se, mas estamos certos que estão todos na esperança que os docentes da cercimarante tenham razão. Mais uma vez têm opiniões diferentes os dois grupos de professores e aqui põem-se a questão: - será que com formação contínua na área, as opiniões convergiam?

É de salientar que nas duas escolas se sente a necessidade de melhorar a comunidade onde coabita, na medida em que a Cercimarante já foi construída com este intuito e a escola E. B. 2, 3 de Toutosa entrou no programa nacional “Escola Alerta” com o intuito de fazer algo pelos alunos com deficiências que nela existiam. Tudo isto para que a Elsa identifique e descubra o seu lugar no mundo e com um significado próprio e concreto, viva o seu dia-a-dia, de modo a preparar um futuro autónomo. Todos os professores, independentemente da instituição, futuram como possível e sorridente.

Parece-nos que a inclusão da Elsa na escola regular foi satisfatória mas as infraestruturas prejudicavam a sua mobilidade e a sua ralação com os outros especialmente com os seus pares. Na Cercimarante parece-nos mais motivada e incluída, pois a sua relação com os outros melhorou muito e gostava imenso do que estava a aprender pois tinha um carater mais prático na área onde pretendia arranjar um futuro emprego.

Correia (2003a, p.13) refere que a inclusão, “exige, ..., a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares”.

Por isso, é importante definir um programa de desenvolvimento da autonomia, de modo a que a criança se confronte com as atividades da vida diária, sendo pois necessário adequar a forma de lhe facilitar a experiência e de a enquadrar no seu próprio comportamento.

Este programa para treino da autonomia foi começado desde a sua entrada no infantário e foi sempre reajustado conforme as necessidades até ao final do 9º ano, este programa foi sempre trabalhado de forma a que os pais se empenhassem também a segui-lo, pois só assim um programa deste tipo pode ter sucesso. Com esta jovem o estímulo, os elogios e meiguices, foram sempre motivadores, o castigo só lhe causava frustração.

Em suma, o objetivo primordial foi dar-lhe o maior grau possível de independência, esta independência proporcionou-lhe uma maior autonomia, socialização e felicidade. E

com uma elevada autonomia nas A. V. D. e ótimas infraestruturas, consegue-se a receita ideal para a inclusão da discente na comunidade escolar. Embora na escola regular, a Elsa não conseguisse atingir todas as competências específicas nas suas atividades da vida diária, importantes para a sua transição para a vida ativa e essenciais para a sua autonomia, a Cercimarante ajustou-as e adequou-as ao mercado de trabalho, especificamente na sua área de formação (Assistente administrativo), com o objetivo de esta fazer a sua vida quotidiana sem qualquer tipo de ajuda. Ainda não é totalmente possível mas verifica-se uma grande evolução.

A diferenciação pedagógica foi fundamental, pois, teve como objetivo o sucesso educativo da aluna, na sua diferença. Tal como refere Boal citado por Gomes (2006) “Não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas”.

A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos, de ritmos de progressão assim como de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas organizacionais.

Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, e constitui um desafio aos professores que, para permitir o sucesso educativo de todos, tem de promover condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001).

Para Grave-Resendes (2002) a diferenciação pedagógica permite responder às várias capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Possibilita a ocorrência de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, assim como, a integração de novas formas de tutoria entre alunos, a adoção da colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem. Possibilita ainda, diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais.

Embora o objetivo seja o de aumentar o nível de aprendizagem em sala de aula para todos os alunos, não existe uma única e perfeita forma de ensino diferenciado.

E o método mais parecido com o trabalho realizado, quer pelo ensino regular e a Cercimarante, recai sobre a teoria de Morgado (in Rodrigues 2003, p. 80) Para que se desenvolvam práticas diferenciadas torna-se necessário:

- definir princípios de ação através da cooperação entre professores;
- definir claramente objetivos e tarefas de aprendizagem;
- avaliar cuidadosamente as competências dos alunos;

- organizar com flexibilidade o trabalho dos alunos;
- promover a autonomia e a possibilidade de escolha por parte dos alunos.

Com base nestas características verifica-se que é no professor, com as suas opções metodológicas, que recai a responsabilidade da aplicação de práticas eficazes, assim como deve ser ele a definir os critérios promotores de ajustamentos e mudanças.

Morgado in Rodrigues (2003) propõe um modelo que procura reunir os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula e aqui as duas instituições seguiram algumas das suas dimensões:

- o planeamento contemplou a planificação de todo o trabalho a realizar, designadamente em matéria de gestão curricular;
- a organização do trabalho dos alunos, compreendeu as formas propostas para organização dos alunos nas situações de aprendizagem;
- o clima social, considerou sobretudo os aspetos de interação social entre alunos e entre professor e a aluna, a avaliação, contemplou os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino-aprendizagem
- os materiais e recursos devem considerar a utilização e gestão de materiais e recursos de suporte ao processo de aprendizagem.

Em suma, para que ao longo destes anos se conseguisse diferenciar práticas educativas eficazes, foi imprescindível que a ação dos professores se baseasse, em primeiro lugar, numa avaliação e observação rigorosa que possibilite um conhecimento profundo da aluna e de todas as suas necessidades e, em segundo lugar, como resultado dessa avaliação, num planeamento de intervenção para a aluna em questão, trabalho este como já foi referido, muito trabalhado em equipa (professores das diferentes disciplinas, professora da educação especial e psicóloga escolar).

Só com o cumprimento destes princípios será possível proporcionar a cada aluno uma educação apropriada, com qualidade e num contexto inclusivo onde se promovam formas de diferenciação para todos os alunos, com a convicção que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos.

Assim, devido às diferenças individuais da aluna e pela extensão e magnitude das problemáticas que lhe estão associadas se incluiu as medidas e recursos educativos especializados, devidamente consubstanciados no seu Plano Educativo Individual (PEI) e Programa de transição para a vida ativa (PIT). (Franco in Rodrigues 2005)

No Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro refere que “a pessoa com deficiência tem direito ao acesso a todos os bens e serviços da sociedade e o direito e o dever de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento da sociedade”

A Elsa, quando chegou o momento de enfrentar o mercado de trabalho conseguiu arranjar emprego na sua área de residência, num escritório, e pareceu-nos bastante feliz e realizada, dedução esta tirada pelas entrevistas e inquéritos realizados.

A entidade patronal aceita-a como ela é, e ajusta as suas tarefas às suas reais competências, manifestando uma atitude favorável à sua inclusão na empresa.

Quanto aos colegas de trabalho, estes percebem a deficiência e concordam que a inclusão da Elsa na sua empresa os ajudou a compreender e a aceitar melhor a diferença. Logo, a relação por parte destes não é diferente devido à sua deficiência e até proporciona um bom relacionamento entre os colegas.

Tanto os trabalhadores como a jovem e a entidade patronal, concordam que as instalações da empresa são favoráveis à circulação da Elsa, de modo a esta desempenhar todas as funções que lhe vão sendo destinadas,.

Os colegas de trabalho consideram que a Elsa necessita do apoio de terceiros para realizar as suas funções, mas que tem competência para desempenhar o cargo que ocupa, bem como para trabalhar em empresas desta área. Quando confrontados com a pergunta se a jovem pode fazer nesta empresa a sua carreira profissional as opiniões dividem-se entre o concordo e uma maioria que nem concorda nem discorda. Contudo, asseguram que não existe qualquer tratamento diferenciado por parte dos seus superiores em relação à jovem, e que a entidade patronal aplica os direitos e deveres face à legislação de forma a favorecer a sua inclusão no local de trabalho. O empregador não solicitou qualquer apoio ao Estado para o estágio da Elsa na empresa e ajudas para adaptação de posto de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas, apenas está em fase de conclusão o pedido do contrato de emprego apoiado, através do programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade.

Este apoio à entidade patronal “concretiza-se, designadamente, através da implementação de uma nova geração de programas específicos de emprego para apoiar a integração socioprofissional dos grupos em risco de exclusão do mercado de trabalho e da mobilização dos recursos e fatores locais e com competências especializadas, reforçando a articulação dos centros de emprego e dos centros de formação profissional com a rede de centros de recursos criada para apoiar a inserção das pessoas com deficiências e incapacidades. (Decreto-Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro).

Relativamente à sua carga horária, a sua maioria não tem opinião, mas de forma considerável os colegas de trabalho concordam que a sua carga horária seja igual à dos restantes trabalhadores e discorda grande parte deles que o seu ordenado seja inferior aos outros trabalhadores em cargos similares.



De forma clara e sem quaisquer dúvidas, a maioria dos trabalhadores mais próximos da Elsa, consideram que as suas limitações não impedem a Elsa de ser bem-sucedida na vida.

Aqui estamos perante um bom exemplo de como os professores, os técnicos e a família enalteceram as competências da aluna e a sua auto-estima para melhorarem a sua qualidade de vida através do emprego em vez de procurarem a “caridade”.

Consideramos que com as condições que possuíam todos os intervenientes, fizeram o melhor trabalho possível, é claro que nem tudo foi perfeito, mas de uma forma geral conseguiu-se o sucesso desejado, pois só o facto da aluna se encontrar a trabalhar, sentir-se incluída e realizada a nível profissional, espelha que o trabalho realizado pelos técnicos, professores, familiares, empregador, colegas de trabalho e a própria jovem foram os mais adequados.

Conclusão

Com a realização desta dissertação, procuramos responder a uma inquietação dos docentes da educação especial. A ambição dos professores da educação especial é preparar os seus alunos de forma a estes obterem o maior número de competências específicas necessárias para que possam ser autónomos e independentes, para que mais tarde os alunos NEE entrem com sucesso no mercado de trabalho. Assim, depois de escolhermos o tema a explorar, procuramos estabelecer a relação na inclusão da Elsa, na Escola regular, na Cercimarante (orientação profissional) e no mercado de trabalho.

Primeiro procuramos entender em que consiste a malformação (Espinha Bífida), onde encontrámos informações que nos esclareceram por um lado, nos emocionaram por outro, mas que sobretudo, nos muniram de instrumentos teórico-práticos essenciais ao desempenho de um bom trabalho com crianças com este tipo de deficiência motora.

A elaboração deste trabalho fez-nos refletir, não apenas sobre a questão física desta malformação, mas também sobre as suas consequências sociais e psicopedagógicas. Todavia, por exemplo, a ausência de infraestruturas pode ser uma das bases para a não inclusão da aluna.

Na nossa atividade docente, ao longo dos vários anos de serviço que já desempenhámos, trabalhamos com inúmeras crianças caracterizadas pela sua diversidade, entre elas, algumas com necessidades educativas especiais.

A Elsa é uma aluna com necessidades educativas especiais que, como referimos na introdução, apresenta todo um quadro escolar associado à de espinha bífida.

Porque a Elsa não é a única criança com este problema é necessário minimizar/eliminar as dificuldades destas crianças, e pensamos que a informação é essencial.

Só com informação adequada e vontade de mudar é possível dar uma resposta educativa eficaz às crianças com espinha bífida e a todas as crianças com necessidades educativas especiais. Por isso, esta tese de mestrado procurou averiguar qual a instituição que melhor incluiu a Elsa e como esta se inclui no mercado de trabalho, pois partindo daí podemos acertar quais as estratégias e atitudes mais convincentes na progressão de alunos com este tipo de deficiência. Esperamos que os seis pontos descritos e analisados na parte II sirvam para verificar se existiu uma verdadeira política de inclusão da deficiente, e mostrar que a mesma deve ser feita com o mínimo de qualidade necessária para garantir o bem-estar e a integridade física e emocional da pessoa ativa.

Correia (2003 a, p.18) fala no modelo de atendimento à diversidade que “tem por base quatro componentes essenciais: uma que diz respeito ao conhecimento do aluno e

dos seus ambientes de aprendizagem; uma outra que se refere a uma planificação apropriada com base nesse conhecimento; uma outra que se relaciona com uma intervenção adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde este interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação) e ainda uma outra que diz respeito à reavaliação, ou seja, a um conjunto de decisões que se referem à adequação da programação delineada para o aluno”. Esta teoria também se pode aplicar ao que foi realizado no seu local de trabalho. Inicialmente a entidade patronal verificou e respeitou o conhecimento da aluna e dos seus ambientes de aprendizagem; seguidamente relacionou com uma intervenção adequada que se apoiasse nas características e necessidades da jovem e dos ambientes onde esta interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos de trabalho (planificação) e ainda uma outra que diz respeito à reavaliação, ou seja, a um conjunto de decisões que se referem à adequação da programação delineada para a trabalhadora.

Consideramos que com as condições existentes, o trabalho foi o melhor possível, é claro que nem tudo foi perfeito mas de uma forma geral foi muito bom. Pois o trabalho foi focado nas características da aluna e nas suas necessidades específicas e neste caso pode-se dizer “MISSÃO CUMPRIDA”.

*“Sonho que se sonha só
É um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto
É realidade.” (Raul Seixas)*

Referências Bibliográficas

- ALCÂNTARA, P.; MARCONDES, E. *Pediatria básica*. 6.ed. São Paulo: Sarvier, 1978.
- Atlas de Anatomia (2000), Didáctica Editora.
- AUSTRALIAN SPINA BIFIDA AND HYDROCEPHALUS ASSOCIATION. (2004). *Educating the student with Spina Bífida and Hydrocephalus: Assistance for teachers and integration aides*. Spina Bífida Awareness Month [em linha] disponível em [http:// www.asbha.org](http://www.asbha.org), consultado em Novembro de 2008.
- BAIRRÃO, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- BAUTISTA R. (1997) *Necessidades educativas especiais*, Lisboa, Dinalivro,
- BEHRMAN, R.E; KLIEGMAN, R.M; JENSON, H.B. *Tratado de pediatria*. Ed16.Rio de Janeiro: Guanabara: 2002.
- BURNS, Y. R.; MACDONALD, J. *Fisioterapia e crescimento na infância*. São Paulo: Santos, 1999.
- CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C, & HORTA, N. (1997) *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- CARVALHO, O. A. & PEIXOTO, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM
- CARREIRA, E., OLIVEIRA, I., SILVA, S. (2006). *A criança com espinha bífida*. (Trabalho de Neuropsicologia das dificuldades Cognitivas e Motoras não publicado). Universidade Lusíada do Porto, Porto.
- CARREIRA, E., (2006). *As crianças com Necessidades Educativas Especiais e a Escola da integração à Inclusão*. (Trabalho do curso Formação Especializada em Educação Especial não publicado). Universidade Lusíada do Porto, Porto.
- CORREIA, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

- CORREIA, L.M. (2003 a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, L.M. (2003 b). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora
- GOMES, M. H. (2006). O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica. Retrieved Agosto, 19, 2006, from <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=429>
- GONÇALVES, O. (2003). *Spina Bífida*. Comunicação feita no 1º Congresso da ASBIHP
- GRAVE-RESENDES, L. (2002). Diferenciação Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta
- LLORCA, C. (2003). *Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: un programa de intervención psicopedagógica en el área de Educación Física*. Tese de doutoramento da Universidade de Alicante. Biblioteca virtual Miguel Cervantès
- MITTLER, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed
- MORGADO, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença
- NIELSEN L. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula*, Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (2000) *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. São Paulo: Artmed Editora
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L.V.; 1998, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Colecção Trajectos, Gradiva Publicações , 2ª edição
- RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora

- RODRIGUES, E. (Coordenação) (2005). *Diferenciação: do Conceito à prática*. Porto: Gailivro
- SÁ, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA
- SANCHES. (1996). *O que é Uma Escola*. Lisboa: Gradiva
- SINTRA, L. (2005). *Acolher o aluno de Spina Bífida – Guia para o professor*. Gabinete de apoio psicossocial da ASBIHP. Lisboa.
- SOUSA, L. (1998). *Crianças (Com)fundidas Entre a Escola e a Família – Uma Perspectiva para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1.ª edição)
- USTARROZ, J., GONZALEZ, N. & VALERO, C. *Deficits neuropsicológicos en la hidrocefalia asociada a espina bífida*, [em linha] disponível em <http://jdelpino.iespana.es/jdelpino/trabajosyestudios/trabajodeficitsneuropsicologicos>, consultado em Outubro de 2008.
- VÁRIOS AUTORES, (2002). *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*. São Paulo: Instituto ETHOS de empresas e responsabilidade social

OUTROS

Decreto – Lei n.º 319 / 91 de 23 de agosto de 1991

Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais, UNESCO, 1994

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho

Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série), de 21 de janeiro

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro

Decreto – Lei n.º 290/2009 de 12 de outubro

Decreto – Lei n.º 18/2010 de 29 de junho



ANEXOS



Anexo A - Plano Educativo

Individual da Elsa de 2006/2007



**EQUIPA DOS APOIOS EDUCATIVOS
DE**

E.B. 2.º E 3.º CICLOS DE

PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL

ALUNO: | Elsa

Nº 9

TURMA: 9ºA

ANO LECTIVO: 2006/2007



CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

I. IDENTIFICAÇÃO

NOME: Elsa

Data de Nascimento: 04/Setembro/1989

Idade Actual:

Morada:

Telefone:

Nº BI:

Nº da Segurança Social:

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

Encarregada de Educação: mãe

II. ELEMENTOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

I. Tipo

Deficiência motora – Espinha Bífida.

- Mielomeningocelo lombo-sagrado

Atraso do desenvolvimento intelectual

III. AMBIENTE EM QUE O ALUNO VIVE

I. FAMÍLIA – Composição

NOME	PARENTESCO	IDADE	PROFISSÃO	HABILITAÇÕES
	Pai	51	Operário de Via	4º ano
	Mãe	50	Doméstica	4ºano
	Irmã	19	Estudante	10º ano

II. ELEMENTOS SOBRE O MEIO FAMILIAR

O agregado familiar vive em casa própria e com boas condições de habitabilidade.

Os pais são muito preocupados com o sucesso e bem-estar dos filhos, estando sempre dispostos a colaborar.

A mãe é doente oncológica e este facto veio modificar a rotina familiar, ficando o pai com um maior número de tarefas a seu encargo.

IV. HISTÓRIA ESCOLAR

- Frequentou o ensino pré-escolar durante 3 anos tendo pedido adiamento de matrícula por um ano;
- Frequentou o 1ºCEB durante cinco anos, tendo sofrido uma retenção no 3º ano;
- No 2ºCEB começou a usufruir de um Currículo Alternativo e de apoio individualizado.
- Foi matriculada no 3ºCEB no ano lectivo de 2004/2005.

V. CARACTERIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E NÍVEL DE AQUISIÇÕES DO ALUNO

- É autónoma na alimentação e higiene (lavar as mãos e a cara);
- Desenvolvimento físico: desenvolvimento sensorial e desenvolvimento motor (coordenação óculo-manual e funcionalidade dos membros superiores);
- Desenvolvimento da linguagem (escreve textos);
- Compreensão verbal (lê e interpreta);
- Números (faz adições e subtracções, conta mecanicamente e compreende o conceito de número);
- Tempo e conceito de tempo;
- Efectua operações com dinheiro;
- É atenta, persistente, responsável e sociável;
- Comportamento social ajustado;

VI. DIFICULDADES/PROBLEMAS DO ALUNO

- Autonomia: utilização da casa de banho, vestir e despir, higiene (tomar banho e escovar dentes), aparência e cuidados com o vestuário;
- Desenvolvimento motor (equilíbrio, marcha e funcionalidade dos membros inferiores);
- Actividades da vida diária;
- Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização;
- Divisões e multiplicações;



- Iniciativa (falta de iniciativa e passividade, envergonhada);
- Comportamento interpessoal com perturbações (subestima as suas capacidades)

VII. MEDIDAS DO REGIME EDUCATIVO ESPECIAL/APOIOS EDUCATIVOS A APLICAR

- Condições especiais de avaliação (art.º 8º)
- Apoio pedagógico acrescido individualizado (artº 10º);
- Ensino Especial – Curriculum alternativo (artº 11º, alínea b).

VIII. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA MEDIDA OU MEDIDAS APLICADAS

A aluna beneficiará de condições especiais de avaliação e cada Professor procederá, adequadamente, às alterações necessárias ao regime educativo comum. A avaliação será contínua, trimestral, qualitativa e quantitativa.

Nas disciplinas/áreas curriculares não disciplinares em que seja imperativo reformular as competências essenciais a adquirir pela aluna, o Professor responsável deverá elaborar um relatório de desempenho, a entregar nas reuniões de avaliação. Nas disciplinas/ áreas curriculares não disciplinares em que seja considerado, pelo professor responsável, manter as competências essenciais estabelecidas para a turma, e caso a aluna obtenha resultados positivos, não será necessário recorrer à elaboração do referido relatório.

IX. ASSINATURAS DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO P.E.I.

Professores dos Apoios Educativos:

Presidente do Conselho Executivo:

Director de Turma:

Encarregada de Educação:

Data 28/09/2006



Anexo B - Relatório disponível



HOSPITAL GERAL DE SANTO ANTÓNIO
Serviço de
Serviço de Diagnóstico

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Foram operadas as seguintes lesões: lesão de grau II
do lóbulo superior.

Apresenta défice postural do membro superior
de, com o de sustentação e de equilíbrio.
devido ao desequilíbrio intelectual, devido ao
estado físico de instabilidade.

Porto, 18/4/1991
Mod. 30 129-0135

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

O ginecologista sugere novamente.

A Directora do Ginecologia de Suécia,



APÊNDICES



Apêndice A

- Entrevista da Elsa

Entrevista à aluna Elsa:

➤ **Escola E. B. 2, 3 de Toutosa**

1. Gostastes de andar na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa? Porquê?

R: Sim, porque tinha muitos amigos (Cláudia, Rita e Inês...), também gosto dos funcionários e professores.

2. Qual foi o ano que mais gostastes? E o momento que mais te marcou?

R: Foi do 5º e 6º Ano. E gostei do 9º porque fiz muitas visitas de estudo: à “REBAT”, à central Hidrelétrica (primeira visita de estudo), na ida ao Porto receber os prémios.

3. O que fazias nos intervalos?

R: Ia à biblioteca, lia livros, não ligo a filmes, jogava computador e o que lá estava.

4. Com quem conversavas nos intervalos.

R: Com o Sr. Américo, Sr. Isidro e Sr. Sebastião.

5. Quando estavas na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa tinhas um melhor amigo na escola? Quem era? E porquê?

R: O Sr. Isidro e o Sr. Américo, porque era com quem eu conversava.

6. Quando precisavas de ir ao bar, ou à Biblioteca ou até ao pavilhão como fazias?

R: Eu nunca ia ao Bar, ia só ao Pavilhão e à Cantina, ia sempre de elevador com uma funcionária. Se me colocassem no elevador eu também ia sozinha.

7. Nos intervalos deslocavas-te para o pátio para te divertir com os restantes colegas?

R: sim...

8. Qual era a tua relação com a tua turma?

R: dava-me bem.



9. Quando almoçavas na cantina quem era a tua habitual companhia?

R: Os funcionários ... só, porque quando a funcionária me levava os meus colegas já tinham comido.

10. Conseguias deslocar-te para qualquer parte da escola sem precisares de ajuda?

R: Não, havia locais que eu não podia passar.

11. Quais eram as aulas que mais gostavas? Eram as conjuntas com a turma ou as do apoio individualizado?

R: Turma e apoio. Mais a Turma.

12. Aprendias mais nas aulas conjuntas com a turma ou as do apoio individualizado?

R: Com a Turma e com os apoios, mas às vezes mais nos apoios.

13. Quais os clubes em que participavas? E gostavas? Qual o que mais gostavas?

R: Era o Clube da biblioteca e das Expressões.

14. Quando fizestes a tua primeira visita de Estudo?

R: Foi no 9º.

15. Qual foi a Visita de Estudo que mais gostastes?

R: Foi de ir à “Rebat”

16. Nas visitas em que participastes fazias a viagem com os teus colegas? Participavas as todas as atividades?

R: Fazia mas ia noutro carro (Ambulância), mas havia sítios onde não conseguia ir nem participar nas atividades.

17. Participavas de forma ativa nas atividades extra curriculares da escola?

R: Sim



➤ **CERCI (notou-se maior à vontade a responder)**

18. Gostas de andar na CERCI?

R: Sim conheci novos amigos

19. Qual foi o ano que mais gostastes? E o momento que mais te marcou?

R: Foi este, porque fiz mais atividades, o teatro de rua, jogo de bola e o basquetebol.

20. O que fazes nos intervalos?

R: Às vezes venho até cá fora, temos uma sala com jogos mas eu não consigo jogar, porque não consigo chegar a todos.

21. Com quem conversavas nos intervalos.

R: Com os meus amigos.

22. Qual é o teu melhor amigo na escola? E porquê?

R: Ana Isabel, porque ela não me larga...ela gosta muito de mim e eu dela.

23. Quando precisavas de ir ao bar, ou à Biblioteca ou até ao pavilhão como fazias?

R: No elevador posso ir sozinha mas às vezes também vou com os meus amigos.

24. Nos intervalos deslocavas-te para o pátio para te divertir com os restantes colegas?

R: Sempre.

25. Qual é a tua relação com a tua turma?

R: É boa e é melhor do que na outra Escola.

26. Quando almoças na cantina quem é a tua habitual companhia?

R: Almoço com os meus amigos e a formadora.



27. Consegues deslocar-te para qualquer parte da escola sem precisares de ajuda?

R: Não. Há sítios onde tem escadas.

28. Quais são as aulas que mais gostas?

R: Informática.

29. Aprendes mais e melhor na CERCI do que na escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

R: Na CERCI.

30. Quais são os professores que melhor ensinam os da CERCI ou na escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

R: Nos dois, mas alguns são melhores na escola.

31. Fazes Visitas de Estudo? Quais?

R: Rebat, Convívio em Espinho (2 dias) e em Gaia (3 dias) tivemos atividades de pintura e fomos a um jardim.

32. Qual foi a Visita de Estudo que mais gostastes tanto da CERCI como na escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

R: Visita ao Porto (Escola Alerta), Rebat (das duas escolas) e Gaia.

33. Nas visitas em que participas fazes a viagem com os teus colegas? Participas as todas as atividades?

R: Não, vou separada na carrinha da CERCI. Participo só em algumas atividades.

34. Participas de forma ativa nas atividades extra curriculares da escola?

R: Em algumas, só não participo naquelas em que não quero.

35. Participas mais nas atividades extra curriculares na CERCI do que na escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

R: Na CERCI.



36. Gastas mais de andar na CERCI do que na Escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

R: Na CERCI tem mais ambiente, tenho mais com quem conversar em Toutosa, eles iam lá para fora brincar e namorar...

A partir daqui as perguntas iam surgindo durante a nossa agradável conversa. E foi então que a Elsa me pediu para ir fazer uma visita à Escola de Toutosa, disse-lhe que poderia ir num dia de festa de final de período, mas que era difícil conseguir transporte adequado. Então questionei-a:

DT: Porque queres ir? Sabes que os teus amiguinhos já não andam na escola E. B. 2, 3 de Toutosa?

Elsa: Mas os funcionários são os mesmos?!...

DT: Menos o Sr. Sebastião, que está agora está a trabalhar na Escola Secundária do Marco de Canaveses.

Elsa: Às 10 horas é o pequeno-almoço.

DT: E vai mesmo ao bar?

Elsa: Sim, porque senão só como á uma menos um quarto.

DT: Na escola de Toutosa levava de casa, porque não ia ao bar, não é?

Elsa: Era, mas aqui não se paga só os que vêm de fora.

DT: Como se desloca para a CERCI?

Elsa: Vem uma carrinha da CERCI buscar-me. Fui a uma consulta e correu mal...

DT: Então o quê que correu mal?

Elsa: Vou ser operada aos rins outra vez em Janeiro é a 11ª vez.

➤ **No Trabalho**

1. Como se chama a empresa em que estagiaste?

R: J. Silva Moreira & Irmãos, Lda.

2. E agora continuas a trabalhar na mesma empresa? Há quanto tempo?

R: Sim, há dois anos.

3. Que tipo de material produz a empresa?

R: Redes, correntes, arame farpado e muitas outras coisas...

4. Qual a atividade laboral que desempenhas na empresa?

R: Trabalho na secretaria e armazém do equipamento dos funcionários. As minhas funções são registar o correio que falta e entregar às pessoas a quem vem endereçado e entregar o material que os funcionários precisam (luvas, sapatos, ferramentas, etc.)

5. E os acessos estão convenientemente preparados para te deslocares sem qualquer problema?

R: Sim, a empresa é toda no R/ch não tenho problemas de me deslocar e além disso a empresa fez melhoramentos quando para lá fui trabalhar, fizeram rampas e adaptaram a casa de banho.

6. Sentes-te bem no teu local de trabalho? Como o classificas?

R: Sim. Muito agradável

7. Já algum órgão de chefia te fez sentir excluída e diferente dos restantes colegas de trabalho?

R: Não. A minha patroa diz sempre que ali dentro eu sou uma funcionária como outra qualquer.

8. No teu local de trabalho já alguma vez te sentiste menos bem com os teus colegas de trabalho, por estes te tratarem de maneira diferente por seres portadora de EMLS?



R: Não eles tratam-me igual aos outros.

9. No teu local de emprego existem outras pessoas com deficiência?

R: Não. Sou só eu que tenho deficiência.

9. Como classificas a tua relação com os teus superiores e entidade empregadora?

R: É muito boa.

10. O mobiliário da entidade empregadora é adequado às tuas necessidades?

R: Sim, é por todo o lado fora e dentro do escritório.

11. Utilizas algum produto de apoio especial (adaptadores para lápis ou para digitação, ajuda técnica, software,,,) no desempenho das tuas funções profissionais?

R: Não utilizo adaptadores para nada, utilizo o material igualzinho aos meus colegas, por exemplo: lápis, caneta, borracha, corretor, scanner do computador para digitalizar e também o software para fazer um trabalho qualquer que me mandarem.

12. Fora do local de trabalho necessitas de ajuda de terceiros para apoio de atividades diárias (transporte, higiene, alimentação)? E no local de trabalho?

R: Sim fora do local de trabalho – em algumas ocasiões necessito de ajuda e de transporte. Dentro do local de trabalho – algumas vezes também preciso de ajuda, mas maior parte das vezes sou eu que faço tudo sozinha, e levo de comer ponho a mesa, e antes de vir embora ponho tudo no sítio etc.

13. Tens perspetivas de fazer carreira profissional nesta entidade empregadora?

R: Sim tenho a esperança que sim.

14. Como te deslocas para o trabalho?



R: Olhe é assim: de manhã às 09:00h vou na Ambulância, e de tarde as 18:00h venho para casa com o meu pai, ele vai-me buscar, só se estiver a chover que não possa vir com o meu pai venho na Ambulância.

15. Consideras que o teu ordenado é adequado à função que exerces?

R: Ora bem, Sim para agora acho que sim que é bom.

16. Achas que podias ser melhor remunerada se não tivesses limitações?

R: Não... tem sido igual aos outros.



Apêndice B

- Entrevista da mãe da Elsa



Entrevista à Encarregada de Educação da Elsa:

1- A sua gravidez foi uma gravidez normal?

R: Sim apenas tive uma queda mais para o final da gravidez.

2- Foi ao médico e fez ecografias para ver se estava tudo bem consigo e com o bebé?

R: Sim fui logo ao médico e fiz a ecografia e o médico disse que estava tudo bem com o bebé. E ao longo da gravidez fiz várias ecografias e nunca foi detetado nada.

3- Quando soube da deficiência da Elsa?

R: Antes do nascimento da minha menina tinha muitas dores e a já o bebé já estava em muito sofrimento quando esta nasceu precisou de respiração boca a boca e quando perguntei o que tinha a minha menina a parteira disse-me que estava viva mas nunca iria andar entrei em tal sofrimento que desmaiei e só acordei um tempo depois já o meu marido estava a meu lado. Foi um choque muito grande e um grande sofrimento...

4- E o que se sucedeu ao nascimento da Elsa?

R: Fomos para o Porto (mãe e a bebé) onde a Elsa foi operada ao quisto eliminando-o.

5- Foi difícil a aceitar esta realidade?

R: Foi muito difícil perguntava-me se tinha feito algo de errado e sabe como é vivo num meio pequeno e por vezes as pessoas transformam a pouca cultura em maldade.

6- Qual foi mais ou menos o seu desenvolvimento clínico ao longo destes anos?

R: Mal nasceu a Elsinha foi para o Porto para eliminar o quisto que tinha na zona Lombar ... Como tinha a doença do pé boto usou umas botas de gesso que mudava de duas em duas semanas e foi operada aos 8 meses e usou umas talas até aos três anos ... aos 11 meses apanhou uma infeção



urinária e a meningite como tinha febre não pode operar, um mês e meio depois tirou um rim e depois da operação mandaram-na para casa e agora eu percebo que foi para morrer, mas melhorou graças a deus ... a partir daqui fazia muitas ecografias e muitas infeções urinárias ... eu é que lhe fazia os esvaziamentos vaginais e as lavagens ... e todos os meses fazia análises à urina ... aos 6 anos apanhou um micróbio na bexiga e o medicamento que teve de tomar custava na altura 15 contos cada injeção porque vinha de fora e nesta altura a Elsinha emagreceu muito ... sempre que tinha febre tinha de ser internada ... aos 8 anos ficou menstruada pela primeira vez ... ajudo-a a fazer cocó todos os dias, quando o cocó vem com sangue ou é muito mole tem de ir para o hospital, por isso tenho muitos cuidados com a alimentação da minha Elsinha ...aos 9 anos começou a ficar com a coluna torta e foi por isso que usou um colete até aos treze anos. Aos 13 anos foi operada à coluna (Esciose) e usa mais um ano o colete ... o esvaziamento vaginal fi-lo até aos 15 anos ... foi operada á bexiga onde lhe aumentaram a bexiga com o intestino e passou a urinar pela algália ... a Elsinha engorda muito porque tem a tiroide, mas faz uma dieta sempre ... Em Janeiro a minha menina vai ser operada pela 11ª vez.

7- Com que idade foi a Elsa para o jardim-de-infância?

R: A Elsinha adiou um ano a entrada dela não infantário porque não a aceitaram no início só depois de levar uma carta da médica é que no ano seguinte foi aceite...

8- Quais as especialidades que já percorreu a Elsa?

R: médico de família, pediatria, ortopedia, nefrologia, urologia, cirurgia vascular, dermatologia, estomatologia, endocrinologia e fisioterapia

9- Quais as que vai com regularidade?

R: médico de família, urologia, dermatologia e estomatologia.

10- Qual foi a escola do primeiro ciclo que frequentou? Com que idade?

R: Escola Primária de Toutosa



11-Considera que este é o trabalho mais adequado para a sua filha?

R: Sim.

12-Considera que a sua filha está bem incluída no seu local de trabalho?

R: Sim, ela diz sempre que todos a tratam muito bem e que a ajudam sempre que lhe surge dificuldades

13-Considera que a sua filha desempenha as suas funções da forma mais adequada?

R: Sim ela tenta fazer as suas tarefas com o maior empenho e rigor e a Dr.^a Joana também lhe incumbiu das tarefas que sabe que ela consegue fazer.

14-E relativamente ao seu ordenado acha-o adequado?

R: Sim. E no estágio recebeu uns dinheirinhos e eu conheço jovens sem qualquer deficiência que não receberam nada no estágio.

15-Como é que ela se desloca para o trabalho?

R: No ano em que estagiou tinha direito à ambulância e esta levava-a e trazia-a, depois disso o meu marido vai busca-la de carro e muitas vezes vêm a “pé” e só é mais chato com o calor e a chuva, pois como a cadeira é elétrica não faz grande esforço.



Apêndice C

- Entrevista à entidade patronal



Entrevista à entidade patronal:

1. Qual o nome da empresa?

R: J, Silva Moreira§ Irmãos, Lda.

2. A construção inicial da empresa obedeceu a normas que facilitem as acessibilidades de pessoas com dificuldades?

R: Não.

3. Qual a data de início da atividade da empresa?

R: Em 1910.

4. Qual é o tipo de empresa e a sua atividade?

R: A minha empresa é transformadora e vendem essencialmente em grandes quantidades (grosso).

5. A empresa dedica-se ao mercado nacional e/ou exportações?

R: A empresa fatura 60% com as exportações e os restantes 40% no mercado nacional.

6. Como tem ultrapassado estes momentos de crise?

R: A empresa apostou na diversidade de materiais (redes, grades, arames, ...) e depois todo o tipo de acessórios necessários (parafusos,...) assim os nossos clientes preferem comprar tudo na nossa empresa do que comprar as diversas peças em várias empresas, mesmo que sejamos mais caros.

E além disso temos uma grande proximidade com os nossos clientes, pois para nós é importante manter os nossos poucos clientes fiéis, do que termos muitos e por pouco tempo.

7. Que ambições futuras tem esta empresa?

R: Já atingimos todas as nossas ambições agora só falta concretizá-las, pois já temos novas instalações com equipamento mais moderno, mas estamos a ter problemas por causa do PDM. Porque a empresa foi crescendo com o tempo e fomos construindo vários edifícios ao longo da rua e com este



investimento passamos a ter tudo mais concentrado e como já disse modernizado.

8. Quando foi sondada pela CERCIMARANTE para a eventualidade de acolher uma jovem com EBMLS na sua empresa, qual foi a sua reação? (Apoio à qualificação)

R: Na realidade quem me sondou primeiro foi a mãe de Elsa, depois fui contactada pela CERCIMARANTE, mas a minha posição foi desde logo positiva.

9. Já tiveram alguma vez outro deficiente a trabalhar na sua empresa?

R: Não.

10. Que tipo de funções desempenha a Elsa?

R: Devido à sua limitação as funções foram pensadas e atribuídas à Elsa, depois de falar com a CERCIMARANTE e estes conjuntamente comigo decidimos quais as funções a desempenhar: registar o correio, dá todo o apoio à distribuição de material, esteve a fazer a atualização de todas as moradas dos trabalhadores informaticamente,...

11. Existem diferenças entre o desempenho da Elsa na sua atividade e de uma pessoa sem as suas limitações?

R: Não se pode comparar a Elsa aos outros funcionários, pois as funções foram escolhidas segundo as suas limitações. Mas como relacionamento ela é igual aos restantes eu pessoalmente até reconheço que é mais acarinhada.

12. A jovem com EBMLS teve dificuldade em se adaptar às tarefas a desempenhar na sua empresa?

R: Não e sempre mostrou empenho e interesse em aprender.

13. Candidatou-se a apoios à integração, manutenção e reintegração do mercado de trabalho através da modalidade de adaptação de PT e Eliminação de barreiras arquitetónicas?



R: Não me candidatei a quais queres apoios à integração. Porque o escritório é todo amplo e a Elsa desloca-se bem quer no exterior quer no interior, a casa de banho também tinha boas acessibilidades só precisou de uns detalhes a única coisa que foi preciso fazer de novo foi uma rampa na entrada do escritório

14. Que mudanças arquitetónicas foram necessárias para a inclusão da Elsa na empresa?

R: Foi somente a rampa na entrada para o escritório.

15. As instalações do local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporciona-lhe todas as condições de trabalho ou considera que ainda pode melhorar alguns aspetos?

R: Não, agora a empresa está toda acessível à Elsa, mesmo no exterior na mudança de armazéns não tem qualquer tipo de problemas.

16. Pediu/obteve algum apoio do estado para essas mudanças?

R: Para o estágio de inserção não pediu qualquer apoio. Mas pediu para o contrato de emprego apoiado.

17. A primeira reação dos colegas de trabalho foi positiva em relação à integração da Elsa na empresa?

R: Não houve qualquer problema, pois estamos num meio pequeno onde a Elsa é muito conhecida e querida por todos.

18. Quanto ao relacionamento com os colegas notou alguma anomalia relativamente aos colegas sem qualquer deficiência? (Quer Positivo e Negativo)

R: Não os colegas tratam-na bastante bem e até diria que a maioria a trata de forma muito protetora e até maternal, a pessoa mais próxima da Elsa a sua “supervisora” é que a trata com o mesmo rigor e pedindo a mesma eficiência que pede a qualquer outro funcionário, sem olhar à sua deficiência.



- 19. Considera que a Elsa se sente incluída no seu trabalho? E os colegas sentem-se inibidos com a sua deficiência?**

R: Sim. E não presenciei qualquer tipo de inibição por parte dos colegas.

- 20. Candidatou-se ao emprego adaptado através da modalidade de estágios de inserção? Quais os benefícios a que teve direito a trabalhadora e a entidade patronal?**

R: Não.

- 21. Candidatou-se ao emprego adaptado através da modalidade de contratos de Emprego Apoiado? Quais os benefícios a que teve direito a trabalhadora e a entidade patronal?**

R: Sim estamos em fase de conclusão do processo. Uma das condições é que estivesse inscrita no centro de emprego seis meses, então falei com ela e depois com a mãe e decidimos que ela iria para casa este tempo que aliás está quase a terminar, para depois fazermos o contrato como a lei dita. Sei pouco mais, pois contrataria a Elsa caso tivesse ou não benefícios. E tenho os pormenores entregues à contabilidade. No entanto sei que terei participação na segurança social e não me recordo de mais...

- 22. A remuneração da Elsa deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares, mas que não apresentam limitações?**

R: A Elsa quando para cá veio esteve a fazer uma formação profissional e nada ficou estipulado a respeito com a CERCIMARANTE, mas por iniciativa da empresa foi estabelecido dar uma retribuição pelos serviços prestados. Agora com tudo formalizado e com os contratos de emprego apoiado recebe o que a lei determina.

Apêndice D

- Inquérito por Questionário
aos professores das duas
instituições em estudo**



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO
COGNITIVO E MOTOR**

QUESTIONÁRIO

Sou uma aluna formanda no Curso de Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. Venho, por este meio, solicitar o preenchimento do presente questionário, parte integrante de um estudo meramente académico, no âmbito do módulo *Projecto* em que se pretende conhecer as **Atitudes e Representações dos Professores Face à Escola Inclusiva no que concerne à aluna Elsa Ferraz**.

Assim, solicita-se a sua colaboração, bastando que responda a cada uma das questões que se seguem. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Lembramos-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante.

As respostas são confidenciais e em nada o/a identificam.

Obrigado pela sua colaboração!



O que entende pela deficiência Espinha Bífida?

Assinale com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponda à sua opção de resposta.
Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

1. A inclusão da aluna com Espinha Bífida numa turma de ensino regular ajudou os restantes a compreender e aceitar a diferença.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

2. A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a comunicar com os outros alunos.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

3. A integração da aluna com Espinha Bífida numa turma regular incentivou-a a trabalhar com os outros alunos, em ambiente da sala de aula.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

4. As necessidades da aluna com Espinha Bífida foram satisfeitas na sala de aula, sem apoio da Educação Especial.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐



5. A aluna com Espinha Bífida deve frequentar um estabelecimento específico de Educação Especial.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

6. A aluna não encontra nas salas de aula os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

7. A aluna não encontra no interior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

8. A aluna não encontra no exterior do edifício da escola os equipamentos adequados às suas necessidades (Infraestruturas).

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

9. A aluna com Espinha Bífida não encontrou nos professores do ensino regular as competências adequadas para com ela trabalhar.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

10. Os alunos da turma do ensino regular onde esteve inserida a aluna com Espinha Bífida foram prejudicados no seu desempenho escolar.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐



11. As limitações da aluna com Espinha Bífida não a impedem de ser bem-sucedida na vida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

12. As aulas individualizadas não beneficiam a integração da aluna com Espinha Bífida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

13. Os alunos que têm Espinha Bífida não devem ter, na escola, um tratamento diferenciado.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

14. Os alunos com Espinha Bífida não devem ser integrados nas classes regulares.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

15. Os alunos com Espinha Bífida não devem ter uma carga horária igual à dos outros alunos.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

16. Os professores do ensino regular necessitam de formação em NEE para apoiar de forma mais eficaz alunos com Espinha Bífida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐



17. Os alunos que têm Espinha Bífida conseguem adquirir competências básicas.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

18. Os alunos com Espinha Bífida deverão seguir um Currículo Específico Individual, por serem incapazes de realizar aprendizagens do Currículo Comum.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

19. Os alunos com Espinha Bífida encontram na sala de apoio educativo o local adequado ao seu processo de ensino/aprendizagem.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

As questões que se seguem destinam-se ao tratamento estatístico do questionário. A informação referente a estas questões será tratada na globalidade, pelo que, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos serão rigorosamente assegurados.

DADOS BIOGRÁFICOS

1- SEXO: Masculino ☐ Feminino ☐

2- IDADE:

☐ de 21 a 30 anos

☐ de 31 a 40 anos

☐ de 41 a 50 anos

☐ superior a 50 anos

5 - NO PRESENTE ANO LECTIVO EXERCE FUNÇÕES:

☐ Ensino Regular

☐ Apoio Educativo/ Educação Especial



Apêndice E

- Inquérito por Questionário aos funcionários da empresa em estudo



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – DOMÍNIO
COGNITIVO E MOTOR**

QUESTIONÁRIO

Este inquérito destina-se a uma investigação do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior João de Deus. Vimos, por este meio, solicitar que o preenchimento do presente questionário, que é parte integrante de um estudo meramente académico, no âmbito da tese de Mestrado em que se pretende conhecer quais as ***Atitudes Inclusivas da parte dos Colegas de trabalho para com uma jovem com Espinha Bífida.***

Assim, solicita-se a sua colaboração, bastando que responda a cada uma das questões que se seguem. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

Lembramos-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante.

As respostas são confidenciais e em nada o/a identificam.

Obrigado pela sua colaboração!



O que entende pela deficiência Espinha Bífida?

Assinale com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponda à sua opção de resposta.
Por favor, não deixe nenhuma questão por responder!

1. A inclusão da jovem com Espinha Bífida ajudou-o(a) a compreender e aceitar a melhor a diferença.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

2. As instalações em geral da empresa são favoráveis à acessibilidade da jovem com Espinha Bífida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

3. As instalações no local onde trabalha a jovem com Espinha Bífida proporcionam todas as condições para que esta desempenhe as suas funções.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

4. A relação da jovem com Espinha Bífida, por parte dos colegas de trabalho é diferente devido à sua deficiência.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐



5. A jovem com Espinha Bífida necessita de apoio de terceiros para realizar as suas funções na empresa.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

6. A jovem com Espinha Bífida proporciona um bom relacionamento entre colegas.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

7. A jovem com Espinha Bífida tem possibilidades de continuar a desempenhar as suas funções na perfeição (fazer carreira profissional com este cargo dentro da empresa).

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

8. Existe um tratamento diferenciado da parte dos seus superiores para com a jovem com Espinha Bífida

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

9. Os colegas de trabalho sentem que a colega com espinha bífida tem competência para o cargo que desempenha na empresa.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

10. A entidade patronal manifesta uma atitude favorável à inclusão da Trabalhadora com Espinha Bífida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

11. As limitações da jovem com Espinha Bífida não a impedem de ser bem sucedida na vida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐



12. A entidade patronal aplica os seus direitos e deveres face à legislação de modo a favorecer a inclusão da trabalhadora com Espinha Bífida.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

13. A Jovem com Espinha Bífida não tem capacidade para trabalhar em empresas desta área.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

14. A Jovem com Espinha Bífida deve ter uma carga horária igual à dos outros trabalhadores.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

15. A remuneração da jovem com Espinha Bífida deve ser inferior à dos outros trabalhadores que desempenham funções similares.

Discordo

☐

Não discordo/Nem concordo

☐

Concordo

☐

As questões que se seguem destinam-se ao tratamento estatístico do questionário. A informação referente a estas questões será tratada na globalidade, pelo que, o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos serão rigorosamente assegurados.

DADOS BIOGRÁFICOS

1- SEXO: Masculino ☐ Feminino ☐

2- IDADE:

- ☐ de 21 a 30 anos
☐ de 31 a 40 anos
☐ de 41 a 50 anos
☐ superior a 50 anos

3- Habilitações Literárias:



- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ 12º ano
- ☐ Licenciatura
- ☐ Outras: _____